ÉVALUER L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION

Étude de systèmes

PAUL-ÉMILE GINGRAS

Québec

Collection
Études et
réflexions
sur l'enseignement
collégial
1984-1985

86-04439/

ÉVALUER L'ÉTAT DE L'ÉDUCATION

Étude de systèmes

Paul-Émile Gingras

Novembre 1984

Dépôt légal - Quatrième trimestre 1984

Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550 - 07670-2

POURQUOI LA COLLECTION «ÉTUDES ET RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL»?

Depuis sa création en 1979, le Conseil des collèges a surtout publié des avis, généralement en réponse aux demandes du ministre de l'Éducation.

Désormais, le Conseil veut mettre l'accent sur ses fonctions de recherche et d'animation, sur son rôle de porte-parole de tous les publics intéressés au développement de l'enseignement collégial au Québec.

C'est dans cet esprit que le Conseil des collèges a décidé de publier la collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial».

Par la publication de cette collection, le Conseil veut mettre à la disposition des intéressés des textes sur des sujets qu'il juge vitaux pour le développement de l'enseignement collégial.

Le lecteur ne doit donc pas considérer les documents de cette collection comme des prises de position officielle du Conseil des collèges. Il doit plutôt y voir la contribution du Conseil aux débats sur les grandes questions qui préoccupent ceux et celles qui, à différents titres, citoyens, parents, étudiants, enseignants, administrateurs, s'intéressent à l'enseignement collégial.

Le Conseil des collèges

AVANT-PROPOS

L'an passé, à cette période, le ministère de l'Éducation du Québec annonçait son intention de conduire des évaluations de l'ensemble du système éducatif à la manière du NAEP. Ce sigle désigne l'expérience américaine «National Assessment of Education Progress», développé dans les années 60 pour évaluer, par le «testing», l'état de l'éducation aux États-Unis.

Aussi la Commission de l'évaluation a-t-elle cru nécessaire de demander à Paul-Émile Gingras une étude descriptive de cette approche, des expériences similaires qu'elle a suscitées ainsi que du modèle français de l'inspectorat. Il est important que les milieux de l'éducation et le public en général connaissent mieux ces approches, leurs caractéristiques, leurs utilisations et leurs implications.

L'évaluation de l'état de l'éducation et les voies diverses de la réaliser posent en effet des questions importantes que nous souhaiterions débattre avec les autres organismes consultatifs intéressés afin que le Conseil des collèges transmette des recommandations au ministre de l'Éducation avant que des décisions ministérielles soient prises à ce sujet.

Il nous faut mieux distinguer les approches tendant vers une évaluation-contrôle de celles axées sur une évaluation-développement, préciser les différences entre les politiques institutionnelles d'évaluation et les services nationaux d'évaluation de l'état de l'éducation, creuser plus avant les questions soulevées dans cette étude sur le rapport coûts-bénéfices entre les différentes approches, étudier les impacts possibles

sur l'enseignement d'une administration à l'échelon national d'examen d'informations et/ou de services et analyser à nouveau l'utilité et l'applicabilité de telles mesures aux différents niveaux du système d'éducation: primaire, secondaire, collégial et universitaire.

Cette étude, faite par une personne qui connaît bien les expériences étrangères, a le mérite de nous décrire les différents systèmes et de contenir certaines observations sur leurs avantages et inconvénients. Elle constitue un outil utile pour éclairer les discussions en cours sur les systèmes et approches d'évaluation de l'état de l'éducation au Québec.

Paul Bélanger
Président de la Commission de
l'évaluation
5 novembre 1984

TABLE DES MATIERES

Page

1. LE NAEP AUX ÉTATS-UNIS. 7

1.1 Description du système 7

1.2 Observations diverses. 16

Indications bibliographiques 26

2. L'INSPECTION EN FRANCE. 29

2.1 Description du système 29

2.2 Observations diverses. 37

Indications bibliographiques 46

3. L'OAIP EN ONTARIO 49

3.1 Description du système 49

3.2 Observations diverses. 55

Indications bibliographiques 57

4. APPROCHES DIVERSES. 59

4.1 Observations générales sur les programmes d'évaluation aux États-Unis. 60

Page

4.2 Exemples d'approches. 65

4.3 Statistiques, perceptions et projets spéciaux 87

Indications bibliographiques. 95

1. LE NAEP AUX ETATS UNIS

Par souci de clarté et d'objectivité et pour en faciliter l'utilisation, nous regroupons sous deux chefs les éléments retenus du National Assessment for Educational Progress: la description du système et des observations diverses.

1.1 DESCRIPTION DU SYSTÈME

DEFINITION

Le National Assessment of Educational Progress (NAEP) est un projet de recherche mené conjointement par la communauté éducative, les Etats et le gouvernement fédéral aux Etats-Unis et financé par le National Institute of Education. Le système a été développé entre 1963 et 1968 pour évaluer de façon continue ce que les jeunes Américains savent et peuvent faire.

BUTS

Le NAEP a été développé pour les fins suivantes:

- mesurer les connaissances, les habiletés, la compréhension et les attitudes des jeunes de 9, 13 et 17 ans à la fin de leurs études primaires, intermédiaires et secondaires;

- contrôler à diverses périodes la performance des élèves pour détecter le progrès, la stabilité ou le déclin des résultats scolaires;

- faire rapport de l'état de l'éducation aux responsables des politiques et des décisions aux niveaux local, fédéral ou des Etats ainsi qu'au public en général;

- rendre accessibles à d'autres responsables de programmes d'évaluation et de recherche les matériaux et la méthodologie du NAEP;

- fournir une banque nationale de données qui permettent de s'interroger sur les résultats des politiques d'éducation.

LE COMITE DIRECTEUR

Un comité directeur, créé par une loi fédérale de 1978, est responsable de l'administration des activités du NAEP. Ce comité est composé de 18 membres:

- un gouverneur d'un Etat;

- deux représentants des assemblées législatives des Etats;

- un président d'une administration scolaire locale;

- deux surintendants de districts scolaires;

- quatre enseignants;

- deux représentants du monde des affaires;

- trois représentants du public en général;

- le directeur du National Institute of Education (ex officio);

- un membre du National Council on Educational Research (sans droit de vote).

LA GESTION

La gestion du NAEP est confié par contrat, après soumissions, à un organisme. Jusqu'en juillet 1983, cet organisme fut l'Education Commission of the States (Denver, Col.); pour les cinq prochaines années, le contrat a été accordé à l'Educational Testing Service (Princeton, N.J.). Le directeur du projet ou du "Center for Assessing Educational Progress" est le Dr Archie Lapointe. Il est assisté d'une centaine de professionnels à temps complet ou à temps partiel, soit l'équivalent de 26 professionnels à temps complet. Le budget de base annuel est de 3.8 millions de dollars, auquel s'ajoutent des subventions et revenus de contrats pour des activités supplémentaires.

OBJECTIFS ET ITEMS

Les objectifs et les items des exercices qui font l'objet du NAEP portent sur des connaissances, des habiletés et des attitudes que

- des enseignants et autres éducateurs reconnaissent comme réalistes et que les élèves devraient posséder;
- des spécialistes des diverses disciplines jugent conformes aux aspects importants et aux courants de l'enseignement de ces matières;
- des citoyens éclairés jugent exemptes de préjugés et importantes pour les élèves.

Pour obtenir ce consensus national sur les objectifs et les items un long processus de consultation implique des représentants de:

- divers groupes ethniques et raciaux;

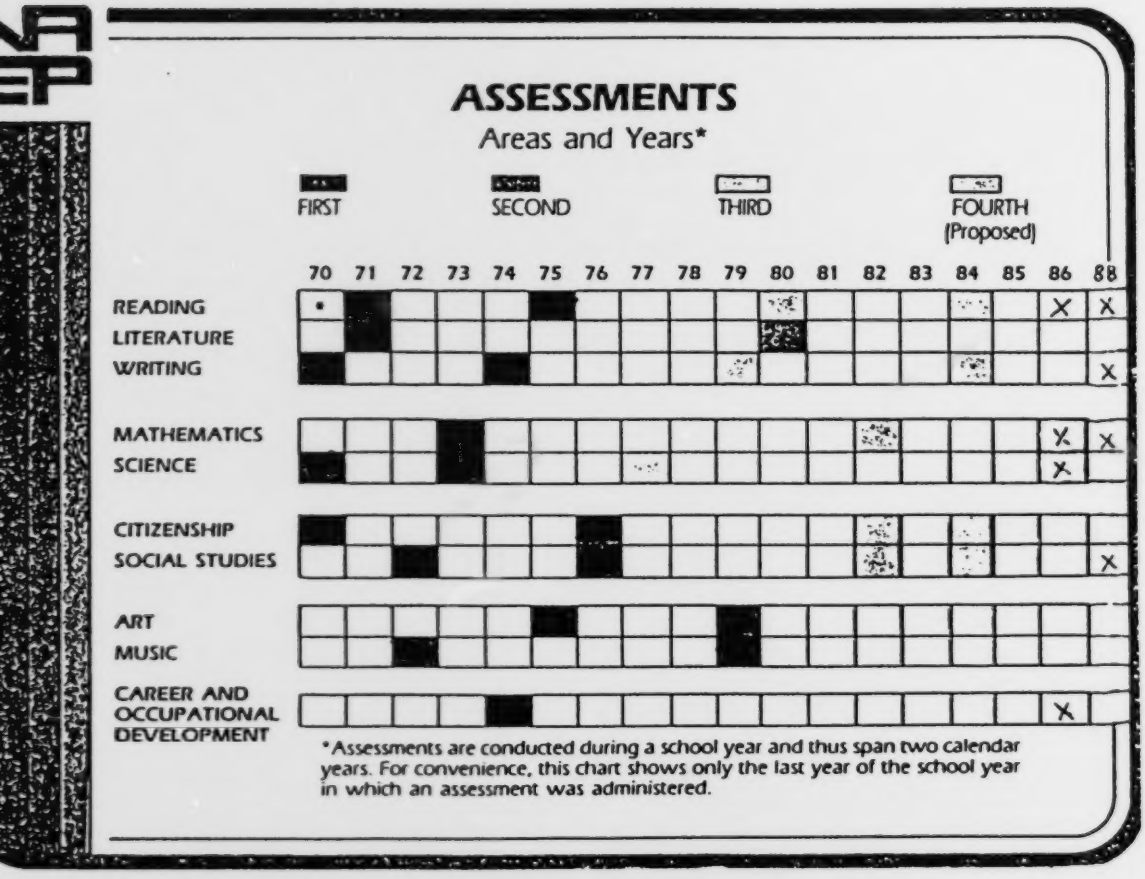
- des deux sexes;
- des différentes régions du pays;
- des divers types et dimensions des communautés;
- un large éventail de fonctions éducatives et civiques.

Les champs d'apprentissage évalués sont actuellement les huit suivants:

- lecture et littérature,
- composition ou expression écrite,
- mathématiques,
- sciences,
- études sociales et instruction civique,
- arts,
- musique,
- orientation vers les emplois et les carrières.

Pour les prochaines années, l'évaluation aura pour objets: en 1986: lecture, mathématiques, sciences, carrières et emplois; en 1988: lecture, mathématiques, composition, études sociales. On notera que la lecture et les mathématiques font l'objet d'une évaluation tous les deux ans et que les autres ne reviennent qu'aux quatre ans.

Voici la liste des champs d'apprentissages et des années où les évaluations furent effectuées. Actuellement l'opération d'évaluation d'un champ d'apprentissage s'étale sur deux années.



LE PROCESSUS DE L'EVALUATION

Le développement du NAEP exige un long processus et de multiples activités que l'on pourrait regrouper comme suit:

- l'évaluation continue du projet lui-même;
- la définition des objectifs d'apprentissage;
- la création des items ou mesures de ces objectifs;
- l'expérimentation, la validation et la révision des items;
- l'impression des cahiers d'exercices;
- la cueillette des données;
- l'analyse et le traitement des données;
- la préparation des rapports des résultats;
- la dissémination des résultats;
- l'aide aux personnes et organismes qui désirent utiliser le matériel du NAEP.

VARIABLES ET RAPPORTS

Pour des raisons politiques, dont les principales sont la crainte de l'ingérence du fédéral dans la juridiction des Etats sur l'éducation, l'appréhension d'une détermination de standards nationaux par Washington

et des comparaisons entre les Etats, le NAEP n'a pas retenu comme variable ou catégorie les 50 Etats. Le pays a été divisé, pour les fins de la publication des résultats, en quatre régions: le nord-est, le sud-est, le centre et l'ouest.

Dans l'ensemble, quelque 25 variables peuvent être traitées et faire l'objet de rapports:

- trois groupes d'âge: 9 ans, 13 ans, 17 ans. Ces élèves sont en 3e ou 4e années pour les 9 ans; en 7e ou 8e année pour les 13 ans; en 10e, 11e ou 12e année pour les 17 ans. Mais les catégories retenues dans les rapports du NAEP sont celles des âges;

- sexes: homme, femme;

- races et ethnies: blancs, noirs, hispaniques, autres;

- régions: nord-est, sud-est, centre, ouest;

- types de communautés: urbaine favorisée, urbaine défavorisée, rurale;

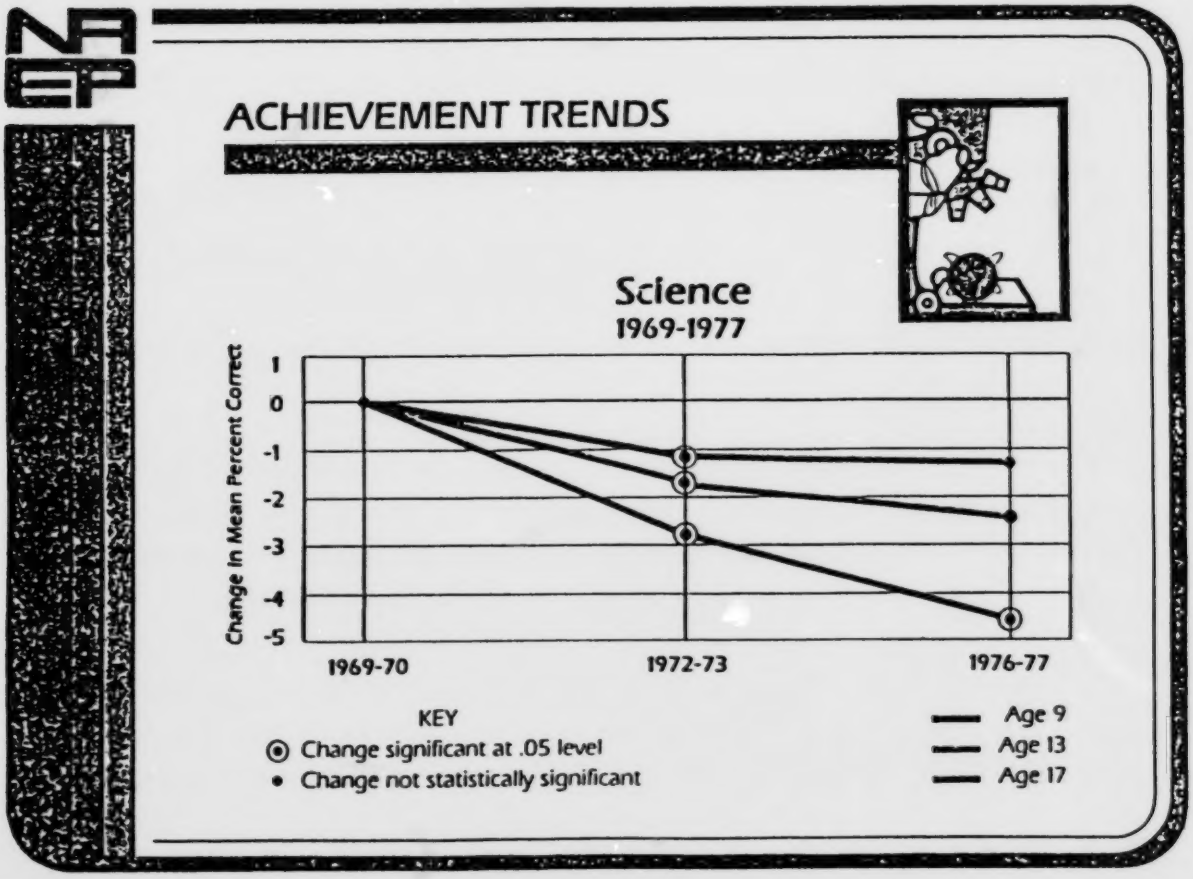
- dimensions de communautés: grandes villes, banlieues, villes moyennes, petites villes;

- niveaux d'éducation des parents: les deux parents n'ont pas terminé leurs études secondaires, l'un des parents a terminé ses études secondaires, l'un des parents au moins a quelque éducation post-secondaire, l'un des parents au moins a un diplôme d'études collégiales.

LES RAPPORTS

Les résultats compilés sont accessibles au public. On imagine la masse de données colligées, lorsque l'évaluation s'est faite dans 30 Etats et 1 500 écoles, qu'elle a atteint 100,000 élèves et qu'elle tient compte des 25 variables. Pratiquement seuls des experts et chercheurs peuvent partir de ces données et poursuivre des travaux spécifiques.

D'où l'orientation actuelle de publier à grand tirage de courts rapports qui traduisent les faits et les tendances pour les matières évaluées. Ces rapports peuvent faire l'objet de relevés dans le bulletin du NAEP (NAEP Newsletter), de feuillets "NAEPGRAM" ou de dépliants de six pages (Fact Sheet) ou de simples graphiques du type suivant:



LES UTILISATIONS

Au départ, le NAEP voulait informer de l'état de l'éducation le grand public, les législateurs et administrateurs scolaires et alimenter de données les chercheurs, les spécialistes du curriculum et les enseignants. Révisant la liste de ses utilisateurs, le NAEP donne aujourd'hui en exemples:

- des Etats qui se servent d'une partie des items du NAEP pour leur propre entreprise d'évaluation (Connecticut, Maine, Minnesota, North Dakota, Wyoming, Texas);

- des districts scolaires qui font de même;

- des programmes fédéraux qui ont tenu compte des résultats du NAEP (les écoles de la Défense nationale, le droit de lire, la Fondation nationale pour les sciences);

- des présentations au Congrès sur la lecture, la composition et les mathématiques;

- des recherches dans les universités de l'Illinois, de l'Iowa, du Colorado, de la Floride et de la Californie;

- des organismes qui influencent les programmes d'études (International Reading Association, National Council of Teachers of English, National Council of Teachers of Mathematics, National Science Teachers Association);

- des associations d'éducateurs (American Federation of Teachers, National Education Association, American Association of School Administrators, Association for Supervision and Curriculum Development).

De plus, le NAEP offre ses produits et ses services au milieu. Le matériel disponible comprend les banques d'objectifs et d'items, les rapports, les rubans de données enregistrées dans l'ordinateur, les guides de procédures, le bulletin, les documents techniques, les dépliants, les recherches, les données sur microfilms. Les services comprennent les consultations, les présentations, les projets conjoints, l'assistance technique, la documentation.

1.2 OBSERVATIONS DIVERSES

Nous avons décrit le NAEP dans ses grandes lignes à la façon dont le font ses administrateurs actuels. Sous le titre d'observation, nous regroupons des informations et des commentaires que nous inspire l'abondante littérature relative au NAEP (575 titres). Par là nous voulons répondre à certaines questions particulières posées dans le mandat que le Conseil des collèges a donné au CADRE, fournir des éléments d'information complémentaire sur le système et poser des jalons pour ceux qui, chez nous, veulent créer un système de données et d'évaluation de l'état de l'éducation.

HISTORIQUE

Le NAEP est en application aux Etats-Unis depuis 1963. Il avait exigé six années de préparation: conception, design et expérimentation.

En 1963, le Commissaire de l'Education à Washington, conscient de sa responsabilité de recueillir de l'information sur l'état de l'éducation, demande l'aide à la Fondation Carnegie pour étudier la faisabilité d'un système national d'évaluation. Carnegie fait appel à Ralph Tyler, qui deviendra le père du NAEP.

En décembre 1963 et en janvier 1964, deux conférences sur le projet réunissent les éducateurs américains les plus éminents. On choisit les champs d'apprentissage et l'on définit les 15 objectifs de l'entreprise.

Un comité de développement du projet est mis sur pied: Exploratory Committee on Assessing the Progress of Education (ECAPE), tant pour sensibiliser le milieu à la désidérabilité et à la faisabilité du système que pour mettre en marche la production des instruments. Le comité travaillera de 1964 à 1968. Il organise à travers le pays une série de rencontres regroupant des enseignants, des administrateurs, des membres d'associations d'éducation. On assure le support politique des Etats, assez réfractaire à cette entreprise fédérale.

Le comité identifie dix champs d'apprentissage qui feront l'objet de l'évaluation. Il détermine les groupes-cibles: 9 ans, 13 ans, 17 ans et jeunes adultes. Le dernier groupe sera tôt délaissé en raison des coûts de l'entreprise et de la difficulté de communiquer avec les adultes.

La tâche de développer les objectifs à mesurer et de rédiger les items est confiée par contrat à divers organismes spécialisés. Les objectifs formulés par les contractants et les 21 000 exercices ou items qu'ils ont préparés font ensuite l'objet de longues consultations: réunions de spécialistes et d'éducateurs, panels régionaux ouverts à la population. L'opération devait durer 1 1/2 an; elle prit 3 ans. Outre la validité du contenu et la variété des formes des exercices - questions objectives, compositions, entrevues, etc. -, les consultants doivent retenir trois niveaux de difficulté: faible (30%), moyen (60%), élevé (10%). Les consultants éliminent 70% des exercices proposés.

La cueillette des données pose de nombreux problèmes. Il ne s'agit pas de testing individuel, ni d'évaluation normative, mais de référence à des objectifs. On a décidé d'éliminer toute comparaison entre les districts scolaires et les Etats. On doit tenir compte de l'ensemble des variables retenues: âges, sexes, régions, communautés, ethnies, niveau d'éducation des parents. Le processus d'échantillonnage est donc complexe. D'autre part, l'expérience a convaincu les administrateurs du projet, que l'examen local ne peut durer plus d'une heure: il faut donc subdiviser l'ensemble des exercices en sous-unités. Enfin, le NAEP tient à superviser les examens, à former les examinateurs. Tels sont quelques-uns des défis que pose la cueillette des données aux organisateurs.

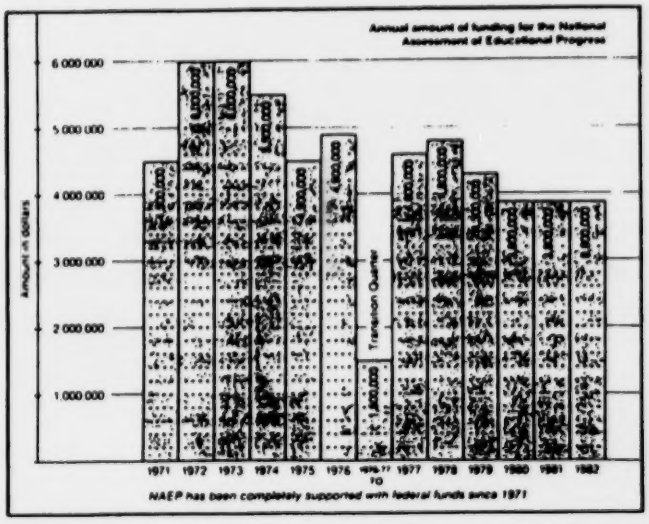
En 1968 le comité est élargi pour inclure des représentants d'associations d'éducation. Il devient le CAPE ou Committee on Assessing the Progress of Education. Celui-ci deviendra le comité directeur du NAEP en 1969 et le NAEP lui-même se changera en 1983 en Center for Assessing the Progress of Education, laissant tomber l'étiquette "National" qui a toujours rebuté les Etats, parce qu'ils y voyaient la menace de contrôles et de standards fédéraux.

De 1970 à 1984, le NAEP prendra son rythme de croisière. Jusqu'en 1980, il y aura en moyenne chaque année des évaluations dans deux champs d'apprentissage et, par la suite, des évaluations dans quatre secteurs à tous les deux ans. L'expérience a démontré qu'il fallait deux ans à une équipe pour réaliser une évaluation. Il faut noter que la moitié des exercices deviennent publics après une évaluation et qu'ils seront à refaire, alors que l'autre moitié est gardée secrète et ré-utilisée pour des fins de comparaison des résultats d'une évaluation à l'autre.

Durant 14 ans, la gestion du NAEP a été assurée par l'Education Commission of the States. Pour 1983-1988, l'Educational Testing Service prend la relève.

LES RESSOURCES DU NAEP

On peut estimer globalement les coûts de préparation et d'administration du NAEP à environ 75 000 000 $ de 1963 à 1984. Les fondations Carnegie et Ford et le United States Office of Education ont investi quelque 5 000 000 $ dans la mise en train. Les subventions du gouvernement fédéral de 1970 à 1984 ont varié de 6 000 000 $ à 3 800 000 $, comme on le constate dans le tableau ci-dessous:



Des revenus supplémentaires s'ajoutent lorsque le NAEP conduit des évaluations sur des sujets particuliers et collabore avec certains Etats ou districts scolaires à des projets conjoints.

Les coûts de fonctionnement se répartissent globalement comme suit:

1/4 pour la collecte des données. Une compagnie contractante choisit des superviseurs de districts que forme ensuite le personnel du NAEP. Les superviseurs entraînent à leur tour les examinateurs locaux;

1/4 pour le développement des objectifs et des exercices;

1/8 pour la publication et la circulation du matériel d'évaluation;

1/4 pour l'analyse et le traitement des données;

1/8 pour les frais généraux d'administration.

Les ressources humaines nécessaires à l'entreprise sont de divers ordres: organismes contractants, consultants, professionnels de l'Educational Testing Service, administrateurs et groupes divers de travail et de consultation.

L'ORIENTATION FONDAMENTALE

Les 15 objectifs formulés par les initiateurs du NAEP traduisent une orientation fondamentale dont le NAEP n'a pas dévié.

Le NAEP veut recueillir des données significatives sur les forces et les faiblesses de l'éducation américaine en identifiant les acquis, les déficiences et les inégalités dans certains champs d'apprentissage, particulièrement la lecture, la composition et les mathématiques, et pour des sous-groupes particuliers de la population. Les comparaisons employées

pour décrire le NAEP sont le thermomètre et le recensement. L'essentiel est de recueillir des données objectives et de les faire connaître du Congrès, du public, des administrateurs scolaires et des chercheurs, pour préparer des décisions et alimenter la recherche. Le NAEP n'interprète pas la réalité, il en est le miroir.

LES GROUPES-CIBLES

Le NAEP a choisi comme groupes-cibles en 1965 des groupes d'âges: 9 ans, 13 ans, 17 ans. Cette décision faisait suite à de longues discussions. La tradition était de prendre comme cibles des groupes-classes et c'est la pratique encore dans bien des Etats. Pour refléter l'état de l'éducation, l'on a facilement convenu d'aller recueillir des données à la fin du primaire, à la fin de l'intermédiaire et à la fin du secondaire. On aurait aussi voulu évaluer les adultes au moment où ils ont terminé leur scolarisation, mais on a dû par la suite écarter ce groupe. Il est apparu au comité et aux personnes consultées qu'il est plus significatif et objectif d'examiner les jeunes à des âges donnés et communs que d'évaluer les connaissances et les habiletés à telle ou telle année de la scolarité. L'homogénéité des groupes d'âge l'emporte nettement sur celle du groupe-classe. L'objectif n'est pas de mesurer le rendement scolaire de telle école ou dans tel Etat, ni d'évaluer les enseignants ou les programmes, mais de refléter l'état de l'éducation dans le pays: le choix des groupes d'âge correspondait à cet objectif.

LES CHAMPS D'APPRENTISSAGE

Le choix des objets de l'évaluation a aussi provoqué des discussions. Au départ, le comité organisateur voulait mesurer des niveaux de connaissances et non examiner les résultats obtenus dans les matières scolaires.

D'autres voulaient élargir l'évaluation et inclure des aspects extra-disciplinaires, comme la capacité de résoudre des problèmes, l'estime de soi, les attitudes morales, les attentes des élèves, la pensée créatrice, le respect d'autrui.

En pratique, on décida d'évaluer la dimension scolaire et l'on retint des enseignements de l'école dix sujets. Huit d'entre eux étaient des matières d'enseignement: lecture et littérature, composition, mathématiques, sciences, études sociales, arts, musique. Deux sujets retenus débordaient les disciplines, sorte de concession aux partisans d'une évaluation moins scolaire: l'instruction civique et l'orientation vers les carrières et les emplois.

L'UTILISATION DES RESULTATS

La principale critique faite par le milieu au NAEP est le peu d'impact des résultats de l'évaluation. A lui seul, Coleman a exercé plus d'influence avec son rapport et le NAEP n'a pas enrayé le déclin de la qualité de l'école. La masse de données est peu intelligible et en conséquence inutilisable pour le législateur, le contribuable, l'administrateur. Même les chercheurs ont peu exploité les données du NAEP. Seuls des spécialistes de matières et des fabricants de programmes semblent en avoir tiré vraiment parti.

Le NAEP n'a jamais voulu interpréter les résultats, ni changer les situations. Son but était de renseigner, d'informer, de fournir des données. Au surplus, pour des raisons politiques, les données ne devaient pas permettre de comparaisons entre élèves individuels, écoles, districts scolaires et Etats.

L'on a donc en pratique mis les données à la disposition du public, publié des rapports détaillés par matières, préparé des rapports sommaires, organisé des conférences nationales et des réunions régionales, écrit nombre d'articles dans les revues d'éducation et édité un "newsletter" et un "naepgram". Les données d'ensemble sont accessibles au public, mais aussi le traitement fait selon les variables - régions, sexes, ethnies, communautés-types, éducation des parents.

Il y a par ailleurs un jugement positif unanime sur la qualité des instruments, de la démarche et des services offerts. Un nombre important d'Etats et de districts scolaires ont utilisé les exercices du NAEP pour construire leur système local d'évaluation. Il est significatif encore que 90% des écoles sollicitées acceptent de faire subir à leurs élèves les examens du NAEP.

Récemment, les divers groupes qui ont fait enquête sur la qualité de l'éducation aux Etats-Unis, et particulièrement le groupe de la fondation Carnegie, ont insisté pour que les données du NAEP soient plus largement disséminées dans le grand public.

On concède enfin au NAEP d'avoir profondément influencé le testing en Amérique et de l'avoir orienté vers la vérification de l'atteinte des objectifs.

UNE ENTREPRISE EXIGEANTE

L'historique a montré que six années de travail ont été nécessaires avant l'application du NAEP: sensibilisation du milieu, orientation du projet, design et expérimentation des instruments, gestion des opérations.

Même avec l'expérience acquise depuis 15 ans, chaque évaluation exige le travail d'une équipe pendant deux ans: identification des objectifs, développement des exercices, cueillette des données, analyse et scoring des résultats, préparation des rapports, services aux utilisateurs.

L'entreprise requiert un personnel permanent (26 professionnels), de multiples contractants et un budget d'environ 4 millions de dollars par année.

RECHERCHE-DEVELOPPEMENT

Dans leur étude du NAEP (Measuring the Quality of Education, 1982), Wirtz et Lapointe recommandent de développer la dimension recherche au NAEP et plus précisément l'interprétation des résultats et la définition de standards. Que signifient, par exemple, un résultat de 64% en 1975 et de 67% en 1981? Que signifient dans l'environnement local tel et tel résultat? Pour introduire une mesure de la qualité, l'on doit évaluer non seulement ce que l'école enseigne, mais aussi ce qu'elle devrait enseigner: c'est introduire des éléments "sociétaux" dans les objectifs. Les données du NAEP pourraient être reliées à des facteurs qui influencent les résultats, à d'autres variables que celles qui sont actuellement retenues. Ce sont là quelques pistes ouvertes à la recherche et au développement. Pareille orientation ne manquerait pas cependant de susciter des appréhensions et oppositions.

CONCLUSION: LE QUEBEC ET LE NAEP

Le NAEP existe; il a 20 ans. Il y a là des matériaux et une expertise uniques au monde. Sans doute a-t-il une orientation et ses limites. Comme tel, il est d'une qualité reconnue unanimement aux Etats-Unis.

Les objectifs et les exercices du NAEP ont une valeur internationale: il y a beaucoup en commun dans les pays dans l'enseignement de la lecture, de l'expression écrite, des mathématiques et des sciences de base. Les matériaux du NAEP sont du domaine public et les services professionnels sont à la disposition du public américain et des pays étrangers.

Le Québec n'a pas les organismes et spécialistes que comptent les Américains et auxquels ils peuvent recourir dans une telle entreprise. Si le gouvernement choisissait d'aller dans la direction du NAEP, il y aurait lieu, comme le font les Etats particuliers, de recourir à l'expertise et aux acquis de ce système.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- La source première de la bibliographie du National Assessment of Educational Progress est une publication récente du NAEP qui relève 575 documents:

  - Theodore B. PRATT, NAEP 1969-1983: A Bibliography of Documents in the ERIC Database, Princeton, NAEP, 1983, 222 p.

- Le NAEP a fait l'objet de deux études d'ensemble depuis sa création:

  - William GREENBAUM (et autres), Measuring Educational Progress: A Study of National Assessment, New York, Mc Graw-Hill, 1977, 238 p.

  - Willard WIRTZ et Archie LAPOINTE, Measuring the Quality of Education: A Report on Assessing Educational Progress, Washington, 1982, 95 p.

- On peut se procurer auprès du NAEP une liste de documents et de rapports publiés par cet organisme:

  - Selected Publications from the National Assessment of Educational Progress, Princeton, Educational Testing Service.

  - NAEP NEWSLETTER (Un bulletin qui est publié trois fois l'an. Le dernier numéro (vol. XVII, no 2, Spring 1984) vient de paraître.

- La présentation et la discussion du NAEP ont fait l'objet d'articles dans de nombreux périodiques, dont spécialement:

  - Educational Researcher,
  - Evaluation Studies,
  - Journal of Educational Measurement,
  - New Directions for Testing and Measurement,
  - Phi Delta Kappan,
  - Revue internationale de pédagogie,
  - Studies in Educational Evaluation.

- Les articles suivants ont particulièrement servi à la préparation de notre dossier:

  - Ronald E. ANDERSON, Wayne W. WELCH et Linda J. HARRIS, "Methodological Considerations in the Development of Indicators of Achievement in Data from the National Assessment", Journal of Educational Measurement, vol. 10, no 2, été 1982, pp. 113-124.

  - Denis P. DOYLE, "Federal Fonds and State Interests: A Proposal for Governing the NAEP", Phi Delta Kappan, vol. 64, no 9, mai 1983, pp. 642-645.

  - Archie E. LAPOINTE et Stephen L. KOFFLER, "Your Standards or Mine? The Case for the National Assessment of Educational Progress", Educational Researcher, vol. 11, no 10, décembre 1982, pp. 4-11.

  - Wayne H. MARTIN, "National Assessment of Educational Progress", New Directions for Testing and Measurement, no 2, 1979, pp. 45-67.

  - Ellis Batten PAGE, Rethinking the Principles of National Assessment: Towards a More Useful and Higher Quality Knowledge Base for Education, Rapport d'évaluation préparé pour le National Institute of Education. Washington, N.I.E., 1982, 36 p.

  - Harold G. SHANE, "Measuring Educational Quality: Harold G. Shane interviews Willand Wirtz on the National Assessment of Educational Progress", Phi Delta Kappan, vol. 63, no 4, décembre 1981, pp. 263-267.

  - Frank B. WOMER, "State-Level Testing: Where we Have Been May Not Tell Us Where We Are Going", New Directions for Testing and Measurement, no 10, 1981, pp. 1-12.

  - Frank B. WOMER et Wayne H. MARTIN, "The National Assessment of Educational Progress", Studies in Educational Evaluation, vol. 5, no 1, 1979, pp. 27-37.

- Dans le dossier, référence est faite au rapport Coleman. Il s'agit de l'étude suivante:

  - James S. COLEMAN, Thomas HOFFER et Sally KILGORE, High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared, New York, Basic Books Inc. Publishers, 1982, 289 p.

2. L'INSPECTION EN FRANCE

Comme le laisse entendre le mandat confié au CADRE par le Conseil des collèges, le NAEP devait être l'objet privilégié de notre étude. Les présentations de l'inspection en France, de la banque d'instruments de l'Ontario et des autres approches d'Etats américains seront donc moins développées.

Ainsi que nous l'avons fait pour le NAEP, les éléments de présentation de l'inspection française sont regroupés sous deux chefs: description du système et observations diverses. Pour la description, notre source principale est la documentation officielle de l'Etat; pour les observations et la réaction du milieu face à l'inspectorat, nous nous sommes particulièrement servi de Ecole sans surveillance: l'inspection en question, publié à Paris, chez Syros, en 1982 et du Rapport de Peretti (1983).

2.1 DESCRIPTION DU SYSTÈME

LES CORPS D'INSPECTION

Pour "assurer la qualité de l'enseignement et la cohérence de l'éducation", le ministre de l'Education nationale en France s'en remet essentiellement à l'inspectorat. (Ce n'est que tout récemment qu'a été créée au Ministère une direction de l'évaluation). L'inspectorat s'exerce à deux niveaux, celui du Ministre, auquel est rattachée l'inspection générale, celui du Recteur de l'Académie, duquel dépend l'inspection académique.

L'inspection générale qui assiste le Ministre pour le contrôle des services publics d'enseignement regroupe deux corps d'inspecteurs: les inspecteurs généraux de l'Education nationale (inspection pédagogique)

et les inspecteurs généraux de l'administration de l'Education nationale (inspection administrative). Au budget de 1981, chapitre 31-01, on dénombre 129 inspecteurs généraux de l'Education nationale, 37 inspecteurs généraux de l'administration de l'Education nationale ainsi que 20 inspecteurs de l'administration, l'inspecteur général des services administratifs et 4 inspecteurs généraux des bibliothèques. Soit, au total, 191 inspecteurs généraux.

Pour les fins scolaires, la France est divisée en 26 circonscriptions académiques, chacune regroupant généralement plusieurs départements. Représentant le recteur et responsable de tous les services de l'éducation à l'exception de ceux concernant l'enseignement supérieur, il y a "l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale". Dans les départements les plus importants, celui-ci est assisté d'un ou de plusieurs inspecteurs d'académie adjoints. L'inspecteur d'académie est assisté de personnels d'inspection et de conseillers techniques: les inspecteurs départementaux de l'Education nationale (I.D.E.N.), les inspecteurs de l'enseignement technique (I.E.R.), l'inspecteur de l'information et de l'orientation (I.I.O.) et le médecin de santé scolaire. Au budget de 1981, chapitre 31-07, on dénombre un total de 2 394 postes de personnel d'inspection, soit 780 inspecteurs d'académie, 345 inspecteurs de l'enseignement technique, 1 198 inspecteurs départementaux et 101 inspecteurs d'information et d'orientation.

Les 2 394 membres du personnel de l'inspection académique ajoutés aux 191 de l'inspection générale constituaient un effectif total, en 1981, de 2 585 inspecteurs.

L'INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (I.G.E.N.)

Mission. Dans le cadre des orientations tracées par le Ministre, l'I.G.E.N. concourt par son action sur le terrain et auprès des organes de division à assurer la qualité de l'enseignement. Cette mission porte sur les activités pédagogiques des personnels, des établissements et des services, en liaison avec les directions de l'administration centrale et avec l'inspection générale de l'administration. L'I.G.E.N. coordonne les activités des corps à vocation académique ou départementale.

La mission de l'inspection générale inclut trois fonctions: la contribution au recrutement et à la formation des personnels; l'observation et l'animation du système éducatif donnant lieu à contrôle et à évaluation; l'information et la proposition de contenus et de modalités de formation des elèves.

L'I.G.E.N. coopère avec les directions compétentes à la définition des concours et examens de recrutement. Elle préside et participe aux jurys. Elle intervient dans l'organisation et la sanction de la formation professionnelle initiale des personnels et elle dispose de possibilités privilégiées pour intervenir en matière de formation continue des personnels.

Sur le terrain, l'inspecteur général observe et anime. Il s'intéresse à la manière dont la formation est dispensée et aussi reçue. Il veille à ce que les élèves acquièrent les connaissances prévues et à ce que les maîtres maîtrisent leur enseignement. Il contrôle et évalue. Il s'assure de la qualité de l'action pédagogique et administrative dont la collectivité publique a la charge ou la tutelle. Prenant en compte la compétence particulière et le rayonnement, individuel ou en équipe, il évalue les comportements et les résultats pour chacun des membres du personnel.

L'I.G.E.N. est le lieu de l'information réciproque entre les membres du personnel et les organismes centraux du Ministère. Elle informe les enseignants des orientations données au système éducatif, aux programmes, aux méthodes pédagogiques; elle informe le ministre de la mise en oeuvre de ses directives, des résultats obtenus, des difficultés rencontrées. De l'analyse de la situation découle pour l'I.G.E.N. une fonction de proposition, de participation à la définition des objectifs, à l'organisation des structures, à la mise en place des personnels. Ce rôle de proposition s'exerce avec une autorité particulière en ce qui concerne les programmes, les méthodes et les techniques d'enseignement.

Recrutement. Les inspecteurs généraux sont recrutés parmi les membres de l'enseignement public qui témoignent à la fois d'une haute compétence dans leur domaine de formation et d'un intérêt affirmé pour les activités d'éducation. Ils exercent des tâches d'enseignement ou d'autres responsabilités dans les établissements, les services ou les corps d'inspection. Ils connaissent bien le système éducatif et ils sont ouverts aux évolutions et innovations pédagogiques. Sur le plan personnel, l'aménité et la fermeté dans les relations humaines, la sérénité et la sûreté du jugement constituent des critères essentiels de choix. La procédure de recrutement comporte l'examen des titres, services et traits caractéristiques des personnes et l'appréciation par une commission consultative de la qualification des intéressés dans leurs domaines propres et de leur aptitude à participer à l'action éducative dans toutes ses dimensions. Les conclusions sont présentées au Ministre qui nomme, par arrêté, les inspecteurs généraux.

Fonctionnement. Les inspecteurs généraux sont rangés dans l'un des groupes suivants: lettres; langues vivantes; enseignement préscolaire, élémentaire et d'adaptation; mathématiques; sciences physiques; sciences naturelles; sciences et techniques industrielles; éducation manuelle et technique; philosophie; histoire et géographie; sciences sociales; économie et gestion;

enseignements artistiques; éducation et vie scolaire. Le Ministre peut aussi confier à l'inspecteur général des missions particulières.

Les activités de chaque groupe sont coordonnées par un doyen, nommé par le Ministre. La coordination d'ensemble des activités des groupes est assurée par un doyen, nommé par le Ministre pour cinq ans, après consultation des doyens de groupes. Le doyen du groupe réunit au besoin les inspecteurs; il répartit les tâches et dresse le tableau annuel des circonscriptions et des missions. Il assure la coopération entre les inspecteurs académiques et les inspecteurs généraux. Le doyen de l'I.G.E.N. réunit mensuellement les doyens de groupes, ainsi que le groupe de réflexion et de proposition. Il y étudie les questions générales de réflexion et d'étude. Il constitue, selon les besoins, des formations temporaires interdisciplinaires. Il adresse annuellement au Ministre un rapport sur les activités des corps des inspecteurs généraux.

L'INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE

Le deuxième corps de l'Inspection générale, d'ordre moins proprement pédagogique, s'occupe du domaine administratif, financier, comptable et économique du système scolaire. Ce corps est placé sous la responsabilité d'un Inspecteur général et comporte trois grades: l'inspecteur général, l'inspecteur général adjoint et les inspecteurs généraux.

Les inspecteurs généraux de l'administration ont notamment pour mission d'examiner et d'apprécier:

- les structures du réseau scolaire, leur adaptation aux besoins de formation, les plans d'équipement;

- l'emploi des personnels,

- l'organisation et le fonctionnement matériel des établissements;

- la gestion des moyens financiers répartis par le ministère.

Les inspecteurs ont vocation à visiter les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, les services extérieurs (rectorats et inspections académiques) et les établissements publics rattachés au ministre.

Cette dimension de l'inspection étant moins pertinente à l'objet de ce dossier, nous nous limitons à en signaler l'existence.

L'INSPECTION ACADEMIQUE

La France compte 100 départements (95 en France et 5 à l'étranger) qui, pour les fins du système scolaire, sont regroupés en 26 académies.

L'Académie est dirigée par un Recteur, nommé par le Président par décret pris en conseil des ministres. Le recteur représente le ministre dans sa circonscription académique. Il dispose à cette fin de larges pouvoirs d'organisation des services administratifs, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Il détermine la structure du réseau d'établissements, répartit les postes et emplois ainsi que les crédits de fonctionnement, contrôle la gestion financière et exerce un droit de regard sur l'enseignement. Il note chaque année tous les personnels et a le pouvoir de les inspecter. Il organise la plupart des examens et coucours, choisit les épreuves, nomme les jurys et vise les diplômes nationaux. Il a l'initiative des actions de formation continue.

Pour remplir sa mission, le recteur est assisté d'un "Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale". Ce dernier est lui-même assisté d'un ou de plusieurs "inspecteurs d'académie" adjoints et de personnels d'inspection et de conseillers techniques: inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs de services et chefs de missions, inspecteurs départementaux, inspecteurs de l'enseignement technique, inspecteurs de l'information et de l'orientation, le médecin de santé scolaire. Quatre organes consultatifs sont placés auprès de l'inspecteur d'académie: le comité technique paritaire départemental, la commission administrative paritaire pour les instituteurs, le conseil départemental de l'enseignement primaire et le comité départemental de l'enseignement technique.

L'inspecteur d'académie. Assisté d'adjoints, l'inspecteur d'académie est responsable des services d'éducation. Nommé par le Président sur proposition du ministre, ses responsabilités s'exercent dans les domaines de l'administration, où il dirige les services d'éducation, et de la pédagogie, où il informe, conseille et aide les responsables éducatifs et où il coordonne l'ensemble des activités éducatives.

Au niveau de l'enseignement primaire, il inspecte toutes les écoles. Il a sous son autorité les inspecteurs départementaux; il leur adresse ses instructions et reçoit leurs rapports. Il gère le corps départemental des instituteurs. Il compose les jurys d'examens et en préside la plupart.

Au niveau de l'enseignement secondaire, il peut inspecter les établissements, contrôler leur gestion et surveiller leurs méthodes pédagogiques. Il note leur personnel.

Les inspecteurs régionaux. A la demande du recteur de l'académie ou des membres de l'inspection générale, les inspecteurs régionaux exercent des missions d'inspection, de contrôle et d'assistance des personnels dans leur spécialité. Ils sont les conseillers pour toutes les questions relatives à l'enseignement de leur discipline pour l'académie dans laquelle ils sont affectés.

Les inspecteurs départementaux. Sous l'autorité du recteur et des inspecteurs d'académie, ils collaborent à toutes les affaires qui concernent les établissements et les personnels des enseignements élémentaires et préscolaires publics et privés. Ils sont notamment chargés de l'inspection des instituteurs publics dont ils sont supérieurs hiérarchiques. Dans les établissements du premier cycle du second degré, ils assurent l'inspection du personnel qui enseigne dans les collèges d'enseignement général, dans les classes de même nature créées dans les autres établissements de premier cycle et dans les classes ou sections d'enseignement spécialisé. Les inspecteurs départementaux participent à la formation initiale et la formation permanente des catégories de personnels qui relèvent de leur compétence, ainsi qu'à l'animation et à la recherche pédagogique dans les établissements où exercent ces personnels. Ils s'agit donc d'une triple mission de surveillance générale des affaires, d'inspection des personnels et d'animation pédagogique.

Les inspecteurs de l'enseignement technique. Sous la direction d'un inspecteur principal de l'enseignement technique, ils conseillent les inspecteurs d'académie, animent la vie pédagogique des établissements, inspectent les professeurs, participent dans le cadre de la formation permanente au contrôle des cours professionnels et des activités de promotion sociale.

L'inspecteur de l'information et de l'orientation. Conseiller technique de l'inspecteur d'académie, il anime, coordonne et contrôle les actions d'observation, d'information et d'orientation conduites au bénéfice des jeunes ainsi que l'activité des centres d'information et d'orientation. En liaison avec l'Office national d'information sur les enseignements et les professions et avec le centre d'études et de recherches sur les qualifications, il concourt à la diffusion de la documentation et collabore aux tâches d'études, d'organisation et d'animation dans le domaine de l'information et de l'orientation.

2.2 OBSERVATIONS DIVERSES

Nous avons décrit l'organisation générale et la mission de l'inspection, base du système d'évaluation de l'état de l'éducation en France. Les observations qui suivent permettent de préciser certaines activités des inspecteurs, de situer cette approche d'évaluation dans son contexte et d'en saisir les limites par les réactions du milieu.

NOUS SOMMES EN FRANCE

Aux Etats-Unis, l'école est largement décentralisée. La juridiction scolaire est l'affaire de chacun des 50 Etats. Il y a une tradition d'autonomie qui se retrace dans les pouvoirs des districts scolaires, de l'école elle-même et dans un important réseau privé. D'où ce mouvement de l'accréditation, par lequel la qualité de l'école, qu'elle soit publique ou privée, fait l'objet d'une évaluation et d'une reconnaissance par l'une des six agences régionales d'accréditation. D'où aussi, les systèmes d'évaluation créés par la grande majorité des Etats. D'où enfin le NAEP qui, évitant tout jugement sur les individus, les écoles, les districts et les Etats, recueille des données objectives sur l'état de l'éducation au pays.

En France, le système est hautement centralisé et bureaucratisé. Le ministre fait l'école et la contrôle. Le recueil des lois et règlements est un code de 25 000 pages, qui fixe dans ses moindres détails le système éducatif. Les personnels sont des fonctionnaires de l'Etat. L'on définit par le haut l'école idéale et l'on vise à rendre conforme au modèle la réalité. Pour ce faire on définit l'environnement, on précise les programmes, le régime pédagogique et les activités, on recrute et on façonne les maîtres et une armée d'inspecteurs (2 500?), supérieurs des personnels locaux, contrôlent, vérifient, annotent et orientent les carrières. Pareil système est lié au contexte de l'école française.

Il faut voir par exemple comment l'inspectorat comme système peut être différent en Angleterre, où l'inspecteur au fond n'inspecte pas, mais joue le rôle d'un conseiller pédagogique et d'un animateur. La tradition anglaise de la diversité et de l'autonomie ne saurait s'accommoder d'un inspectorat de type français lié à l'idéologie de l'école unique. Et l'on pourrait facilement prévoir les oppositions des commissions scolaires, des syndicats et associations des personnels, des établissements eux-mêmes, si l'on rêvait de transplanter au Québec le système français de l'inspection. De toutes façons tout système étranger doit être acculturé.

LE PROCESSUS DE L'INSPECTION

L'inspecteur contrôle l'enseignement, note les maîtres, inspecte les locaux, surveille la fréquentation. Il donne son avis sur les nominations, les récompenses, les mutations et les permis disciplinaires. Il contrôle la répartition des élèves dans les écoles et dans les classes et fait des propositions pour la création et le développement des écoles publiques et privées. Il préside les conférences pédagogiques et les commissions d'examens. Il participe à la formation initiale et continue des instituteurs.

L'inspecteur annonce sa visite. Il visite l'établissement et les classes. Il inspecte individuellement les maîtres, ayant un entretien approfondi avec l'enseignant et avec l'équipe pédagogique. L'inspecteur départemental fait rapport à l'inspecteur d'académie. Le rapport comprend une notice sur l'établissement - état matériel, marche de l'enseignement, résultats obtenus dans chaque classe, améliorations réalisées ou à faire -, et une notice individuelle sur chaque maître. C'est le bulletin d'inspection. L'inspecteur d'académie transmet aux intéressés le bulletin avec commentaires s'il y a lieu. L'instituteur signe le bulletin ou en accuse réception et peut consigner ses observations sur une feuille séparée qui est jointe à son dossier. Le bulletin de l'inspection doit porter une note numérique chiffrée de 0 à 20.

Au niveau du collège, le pouvoir de notation appartient conjointement aux corps d'inspection et aux chefs d'établissement. L'inspection pédagogique relève des inspecteurs. La note chiffrée, selon la cotation de 0 à 20, et l'appréciation générale comprennent un élément pédagogique et un élément administratif et sont une moyenne arithmétique de ces deux éléments. Le jugement pédagogique porte sur l'art d'enseigner et le jugement administratif sur le comportement général, l'attitude professionnelle, l'autorité morale, le rayonnement professionnel et les aptitudes spéciales de l'enseignant. L'enseignant peut demander au comité académique de la discipline une révision de notation.

Le bulletin d'inspection et le rapport de l'inspecteur doivent respecter le modèle suivant:

DEPARTEMENT
DU
MAINE-ET-LOIRE

CIRCONSCRIPTION

COMMUNE
DE
Ecole de
Cours .....

EFFECTIFS CLASSE ECOLE
Inscrits .....
Présents .....
Fréquentation :

BULLETIN D'INSPECTION

DU
Date de la dernière inspection :

Nom et prénom : .....
Qualité ... ...
Date et lieu de naissance : .....
.....
Etat civil : ..... Nombre d'enfants vivants ..., âge ...
Elève de l'Ecole Normale de : ....
..... du ... au .....
Titres de capacité (dates : .....
Classe : ..... —Date de la dernière promotion (choix, ancienneté)
Profession de la femme ou du mari du fonctionnaire : .....
Secrétariat de mairie .....,
adresse personnelle .....
Distinctions honorifiques (O.I.O.A.) ...
Récompenses honorifiques (M.A., M.B., M.H.) ... ... Dates : .....
..... Dates : .....
Œuvres complémentaires de l'école (Cours d'adultes, cours post-scolaires, agricoles, cantines coopératives scolaires, fêtes et manifestations diverses) .....

RAPPORT DE L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

I. — Etat matériel. — Tenue des locaux ; mobilier et matériel d'enseignement ; bibliothèque ; musée ; registres.

II. — Préparation de la classe.

III. — Organisation pédagogique. — Répartition des élèves ; emploi du temps ; programmes et répartition mensuelle.

IV. — Education morale. — Tenue, attention et activités des élèves ; discipline.

V. — Tenue des cahiers. — Choix et correction des exercices écrits.

VI. — Nombre d'élèves présentés et reçus aux divers examens dans les deux précédentes années.

VII. — Enseignement. — Leçons faites en présence de l'Inspecteur de l'Enseignement primaire et diverses interrogations de contrôle.

N.B. : le fonctionnaire prendra deux copies du présent bulletin. Elles seront retournées avec le bulletin original à l'Inspecteur de l'Enseignement primaire par retour du courrier.
Ne pas oublier de signer :
1) le bulletin
2) les copies qui y sont jointes

APPRECIATIONS D'ENSEMBLE ET DIRECTIVES DE M. L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A ..... Vu et pris copie. le 19 .....
L'Instituteur .....

Note : ...../20
le ..... 19..
L'Inspecteur d'Académie

A....., le.... 19....
L'Inspecteur de l'Enseignement primaire

LE RAPPORT DE PERETTI ET LA FORMATION DES CORPS D'INSPECTION

Dans son rapport sur la formation des personnels de l'Education nationale (1982), la Commission présidée par André de Peretti, consacre un chapitre à la formation des corps d'inspection. C'est l'occasion pour la Commission de commenter les rôles et fonctions, le recrutement et la formation des inspecteurs. Les observations et recommandations nous permettent de sonder la réaction actuelle du milieu face à l'inspectorat.

La Commission constate la grande complexité, la dispersion, la variété des activités et des attributions attribuées aux inspecteurs. Le concept même d'inspection est ambigu: il va de la direction des services et des

tâches administratives, à l'élaboration de programmes, au recrutement et à la formation des enseignants, au contrôle et à l'évaluation collective et individuelle de l'enseignement. Si les corps d'inspection ont un poids réel dans la régulation du système éducatif, ils se butent à de sérieuses difficultés qu'expriment tant les inspecteurs que les personnels de l'Education.

Il y a d'une part conflit entre les rôles d'inspection et d'administration, l'intervention dans la vie scolaire dans son ensemble et l'évaluation individuelle. L'inspection individuelle est rattachée à une discipline, alors que les établissements élaborent des projets pédagogiques interdisciplinaires et globaux. D'autre part, il est difficile de réconcilier les rôles de notation et de nomination et celui de l'animation pédagogique: "la Commission a constaté que dans les milieux d'enseignants et d'administrateurs se manifeste une réserve croissante à l'égard de la coexistence des rôles de formateur et de notateur, ou même d'inspecteur dans une même personne". Les difficultés incitent à examiner à nouveau les fonctions des corps d'inspection.

Pour remédier à la situation, la Commission recommande de

- renforcer la fonction d'évaluation générale du système éducatif;

- prendre en compte les établissements dans leur globalité;

- participer à l'activité des organismes qui assurent les formations;

- réétudier le problème de la notation des personnels.

L'acte d'inspection doit être amélioré dans le sens suivant:

- viser à établir une relation confiante, humaine et suivie, dans le cadre d'un projet pédagogique adapté par les professeurs d'un établissement;

- aider les maîtres à trouver des critères de progression et d'évaluation concernant leur cheminement;

- ne plus limiter l'inspection du personnel à une relation individuelle et brève sanctionnée par un rapport écrit;

- transformer l'inspection en une consultation et un dialogue, duquel se dégageront les objectifs de formation, en tenant compte du projet pédagogique de l'établissement, des progressions des acquisitions des élèves, de la participation des enseignants au travail des équipes pédagogiques, de degré d'engagement des enseignants dans l'animation et la formation continue, de la participation des maîtres aux projets culturels de l'éducation à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

Les intervenants avaient redit à la Commission la difficulté d'assurer les deux rôles de contrôle et d'animation de l'inspection. Ils insistent pour que soit créé un cadre nouveau plus favorable aux actions d'animation pédagogique, d'aide et de perfectionnement continu des enseignants. L'inspection traditionnelle convenait à une société stable, qui sait quels hommes former et comment; elle jouait alors le rôle de régulation du système; elle garantissait la conformité au modèle établi et la normalité. Aujourd'hui, avec l'évolution de la société et de l'école, le besoin prioritaire est celui de l'animation: faire circuler l'information; aider à la mise en commun; aider à faire face aux situations nouvelles; aider l'enseignant à une auto-évaluation continue de

son action; faire des études sur les performances de systèmes; produire des documents; piloter des innovations et des recherches; conseiller les décideurs et proposer des décisions.

Les observations et recommandations de la Commission de Péretti constituent un jugement de valeur sur l'inspection et signifient les tendances réformistes à l'intérieur même du ministère.

ECOLE SOUS SURVEILLANCE

Les enseignants ne manquent pas de confirmer les observations de la Commission et, comme on s'en doute, de façon plus globale et émotive. Il suffit pour l'illustrer de se référer à la publication du Collectif ICEM - Pédagogie Freinet: "l'inspection en question" pour sentir la résistance croissante à l'inspectorat traditionnel et le besoin d'une forme renouvelée d'animation pédagogique.

Comme jugement global, on dira par exemple: "l'Inspection est à l'enseignement ce que l'Académie Française est à la littérature: une institution conservatrice garante de l'ordre en place, ennemie de la vie multiple et bouillonnante" (p. 38). L'inspecteur s'attache aux locaux, au matériel, au décor, aux registres, aux absences, aux emplois du temps, au journal de classe. L'enseignement est jugé selon les critères de la discipline, de l'ordre, de la rigueur, du sérieux, de la propreté. La logique même de l'inspection est antipédagogique: "un petit instituteur aurait-il le droit de choisir sa propre vie, d'avoir une réflexion pédagogique plus profonde que celle de son supérieur hiérarchique? Les inspectés n'ont pas à se comporter en individus autonomes et à mettre en pratique leur esprit critique: ils sont là pour obéir, et pour appliquer modestement les directives de leurs supérieurs" (pp. 75-76). "Quand l'inspecteur passe, une certaine idée de la pédagogie trépasse" (p. 90). Le système de l'inspection est "répressif, infantilisant et sclérosant" (p. 157).

Il n'est pas utile à notre propos de décrire davantage cette réaction collective des enseignants, qui "ruent dans les brancards" (p. 129). Les enseignants font d'ailleurs la part des choses et n'entrent pas tous les inspecteurs dans la même catégorie.

CONCLUSION

L'inspection française est au coeur du système éducatif. Comme le disait le ministre Haby (1975), "le gouvernement a défini l'acte éducatif, il a le devoir de contrôler que chacun s'y conforme". L'inspection correspond à une conception du système et de la pédagogie: elle en est le contrôle normatif. Elle vérifie si l'action éducative sur le terrain est conforme à l'école des technocrates: objectifs, contenus des disciplines, méthodes pédagogiques, environnement.

L'inspection n'évalue pas l'acte éducatif et n'est pas animation pédagogique. Elle n'est pas une évaluation formative. Ce qui pose le problème du théoricien face au praticien. Louis Legrand, dans son ouvrage Pour une politique démocratique de l'éducation nous paraît bien poser le problème: "Il est de la fonction normale de l'inspection d'observer et de recommander l'application des textes officiels. C'est pourquoi il y a toujours en France conjonction objective des orientations conservatrices d'un pouvoir soucieux de canaliser et de contrôler l'innovation et celles des corps d'inspection dont la fonction naturelle est l'imposition de la norme. Rien n'est finalement plus étranger au système hiérarchique français que l'innovation généralisée, conçue comme créativité locale, quelles que puissent être par ailleurs les options politiques personnelles des inspecteurs".

D'où le tiraillement actuel dans le système entre le contrôle, l'animation et la formation des maîtres. D'où aussi la nécessité de différencier les fonctions, mais aussi de compléter ces trois services d'un autre lieu où seraient recueillies des données sur les résultats de l'enseignement, qui sera la nouvelle Direction de l'évaluation au ministère de l'Education nationale.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Pour une description générale du système scolaire de France, voir:

  - Ministère de l'Education nationale, L'organisation administrative du système éducatif français, Paris, M.E.N., Service d'information, novembre 1983, 63 p.

  - Syndicat national des institutions et professeurs de Collège, Code Soleil 1983, Paris, Sudel-Presses du Massif central, 1983, 290 p.

  - Centre international d'études pédagogiques, Un aperçu du système éducatif français, Sèvres, C.I.E.P., mars 1984, 40 p. + annexes.

  - Ministère de l'Education nationale, Publications pédagogiques et administratives, Paris, M.E.N., Centre National de Documentation Pédagogique, mars 1983, 44 p. Voir en particulier le volume VI, ch. 600-699 du Recueil des lois et règlements, personnel d'inspection.

- Deux études récentes permettent d'observer et d'apprécier le système de l'inspectorat français:

  . la première vient de l'intérieur du gouvernement:

    Rapport au Ministre de l'Education nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'Education nationale présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982, 339 p. Voir en particulier le chapitre XI, "La formation des corps d'inspection" et les annexes XI/1-5.

  . la seconde vient de l'extérieur:

    Collectif I.C.E.M. - pédagogie Freinet, Ecole sous surveillance, l'inspection en question, Paris, Syros, 1982, 209 p.

- Quelques articles de périodiques ont aussi servi à la préparation de ce dossier:

  - Michel GEVREY, "L'inspection, une voie nouvelle?", L'Ecole libératrice, no 17, 5 février 1983.

  - Michel BOBASEM, "Droit de réponse à l'inspecteur", L'Education-Hebdo, no 17, 27 janvier 1983.

- "L'inspection générale de l'Education nationale", Courrier de l'Education nationale, no 86, janvier 1980.

- "Les inspecteurs contestés", L'Express, 15/21 mars 1980.

- "L'inspection, pour quoi faire?", M.E.N., Inspection générale, REP/P/IB, no 1048.

- Lucien GEMINARD, "L'inspection dans les rouages de la décentralisation", L'Education, no 363, 12 octobre 1978.

- "L'évaluation formative", Les Amis de Sèvres, no 3, septembre 1983.

- Comme sources supplémentaires d'information, notons:

  - Les Etudes et documents produits par le département des techniques et études d'évaluation du S.I.G.E.S. - Service des études informatiques et statistiques du Ministère de l'Education Nationale.

  - Une bibliographie analytique: L'évaluation pédagogique, élaborée par Annick DOMENECH et Brigitte HERAUD, Paris, C.N.D.P., 1983, 24 p.

  - Inspecteurs départementaux de l'Education nationale, concours de recrutement, Paris, C.N.D.P., 1977, 17 p.

3. L'OAIP EN ONTARIO

Le document ministériel du Québec sur l'évaluation et le mandat du Conseil des collèges réfèrent à l'OAIP (Ontario Assessment Instrument Pool). Les services français du ministère de l'Education ont traduit la documentation et fabriqué des instruments de mesure pour les écoles francophones de l'Ontario. Nous parlerons donc de la BIMO (Banque d'instruments de mesure de l'Ontario). Dans un développement semblable aux deux précédents, nous décrivons d'abord le système ontarien et faisons ensuite diverses observations.

3.1 DESCRIPTION DU SYSTÈME

HISTORIQUE

L'idée de la BIMO a pris naissance en 1976 quand le ministre a décidé d'enquêter sur les méthodes utilisées dans la province pour évaluer les travaux scolaires et les progrès des élèves, suite à certaines inquiétudes exprimées par le public concernant l'efficacité du système scolaire. En 1977, un rapport du gouvernement soulignait de nouveau le besoin de se donner des méthodes plus efficaces d'évaluation. Entre 1977 et 1979, le personnel-cadre du ministère et des chercheurs à contrat enquêtent sur les diverses méthodes d'évaluation employées ailleurs qu'en Ontario et l'on forme une commission qui a pour mandat de recommander des procédés d'évaluation adaptés aux besoins de l'Ontario. En 1979, le choix est arrêté sur la Banque d'instruments de mesure de l'Ontario. Les premiers instruments sont introduits dans les écoles en 1980-1981. D'ici l'automne 1984, on aura complété les 16 banques du programme.

OBJECTIFS

Deux objectifs orientent la BIMO:

- aider l'enseignant à évaluer le progrès de ses élèves;
- aider les responsables de l'éducation à juger de l'efficacité des programmes enseignés dans les écoles.

Les instruments ne sont pas conçus comme des outils de contrôle des enseignants et des écoles, mais comme des ressources mises à la disposition des enseignants pour les aider à évaluer l'atteinte par leurs élèves des objectifs d'apprentissage dans les matières des programmes qu'ils enseignent. L'utilisation de la banque est libre.

Une école, un conseil scolaire ou le ministère pourront aussi utiliser la BIMO pour évaluer l'efficacité et la pertinence des programmes, en respectant l'anonymat des personnes. A l'intérieur d'une école, les éducateurs pourront comparer les résultats obtenus chez divers groupes d'élèves de classes différentes ou d'une même classe d'une année à l'autre et analyser en conséquence le programme. Le conseil scolaire pourra procéder à de semblables comparaisons pour l'ensemble de ses écoles. Le ministère pourra se servir des instruments de la BIMO dans divers échantillonnages d'écoles pour évaluer ses programmes et ses politiques et en informer le public.

Jusqu'ici l'application de la BIMO s'est surtout faite au niveau des enseignants. Comme les enseignants photocopient en tout ou en partie localement la banque d'instruments de leurs matières et qu'ils corrigent eux-mêmes les exercices, on connait difficilement l'ampleur de l'usage qui est fait de la BIMO et les résultats restent dans l'école. Peu de conseils scolaires ont utilisé la BIMO pour des fins d'évaluation de l'ensemble de leurs écoles. Le Ministère a procédé à l'évaluation dans certaines matières et deux rapports de résultats ont été produits. Il faut prendre en compte que la

période 1979-1984 a été celle du développement des 16 banques d'instruments.

Le premier objectif d'aider l'enseignant semble atteint et l'accueil dans le milieu a été excellent. Le second objectif est appelé à prendre de l'importance, suite à la décision récente du gouvernement (mars 1984) d'implanter un programme général de testing pour évaluer l'efficacité des programmes et les performances des élèves.

NATURE DE LA BIMO

La BIMO consiste en 16 banques d'instruments de mesure correspondant aux programmes-cadres du ministère de l'Education pour les cycles moyen, intermédiaire et supérieur dans les matières suivantes:

Ecoles anglaises	Ecoles françaises
English (4e à 10e années)	Français (4e à 10e années)
Français langue seconde (6e à 10e années)	Anglais (4e à 10e années)
Chemistry (11e à 13e années)	Chimie (11e à 13e années)
Geography (7e à 10e années)	Géographie (7e à 10e années)
History (7e à 10e années)	Histoire (7e à 10e années)
Mathematics (4e à 6e années)	Mathématiques (4e à 6e années)
Physics (11e à 13e années)	Mathématiques (7e à 10e années)
	Physique (11e à 13e années)

Quinze banques sont en voie d'achèvement: mathématiques (4) et français langue seconde. Les 11 autres sont déjà introduits dans les écoles.

Une banque-type, v.g. Français, cycle intermédiaire 1, comprend une présentation des instruments et les instruments eux-mêmes. Dans le cas, la banque a deux dimensions: savoir écrire et savoir parler. Pour chaque

dimension l'introduction explique les types d'instruments présentés - ponctuels ou synthétiques -, la classification des objectifs d'apprentissage du programme-cadre publié par le ministère de l'Education en 1977 et celle du BIMO. Suit un index des contenus où l'on retrouve le sujet, l'objectif à vérifier et les instruments de mesure. Des informations sont fournies à l'utilisateur: description, consignes, réponses, indices de difficulté, reproduction des instruments. Les instruments sont de type ponctuel, portant sur un seul point, ou de type synthétique, visant à vérifier si l'élève sait "comparer" ou utiliser la langue pour communiquer.

Dans les cas particuliers de la composition écrite ou de l'expression orale, l'introduction discute du problème de l'évaluation et propose des solutions: pour la composition écrite, l'évaluation analytique guidée et l'évaluation globale collective; pour le savoir parler, comment examiner les élèves, comment noter les réponses, comment utiliser les spécimens. Non seulement la BIMO fournit des instruments de mesure aux enseignants, mais elle clarifie les objectifs du programme et constitue un véritable moyen de perfectionnement des maîtres en mesure et évaluation.

Les banques sont quantitativement inégales, celle du français cycle intermédiaire compte 238 pages pour la section "savoir écrire" et 168 pages pour la section "savoir parler".

LE DEVELOPPEMENT D'UNE BANQUE

Une fois choisies les matières des diverses banques, le développement est assuré par un comité consultatif pour chaque matière, un artisan principal engagé par contrat, des équipes de rédacteurs d'items, deux personnes pour l'expérimentation et la validation, le tout sous la supervision d'un cadre du Ministère.

L'entreprise de production de la banque dure de deux à trois ans et coûte aux environs de 300 000 $.

Le comité consultatif est composé de 8 à 12 enseignants, spécialistes de la matière et représentants du système scolaire. Ceux-ci sont prêtés par les conseils scolaires pour 7 ou 8 jours par année. C'est le comité aviseur et directeur du projet.

Le chercheur principal, venu des facultés d'éducation ou de l'OISE*, a pour rôle d'ébaucher à partir du programme-cadre de la matière la grille des objectifs à mesurer, de diriger les rédacteurs d'items, d'assurer la présentation et les informations aux utilisateurs.

La rédaction des items ou instruments de mesure est confiée à une équipe de rédacteurs qui y consacrent 4 semaines par été durant 2 ans. Les instruments sont révisés par le comité consultatif.

Deux personnes assurent ensuite l'expérimentation et la validation des instruments: échantillon, réactions d'enseignants, analyse, statistique, jugements d'éducateurs, examen du comité consultatif.

La banque est alors distribuée dans les écoles et, avec l'aide des bureaux régionaux du Ministère, des sessions de familiarisation avec les instruments sont offertes aux enseignants.

Les instruments sont en grande majorité du type de questions à correction objective: questions à réponses courtes; questions à réponses suggérées: choix multiple, exercice d'appariement, exercice de classement. Et ces instruments ponctuels permettent d'établir si l'élève possède telle connaissance, s'il est capable d'exécuter telle activité, etc. Mais la banque comporte aussi des instruments visant à permettre l'observation simultanée de plusieurs comportements et habiletés, des instruments synthétiques.

* Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Par exemple, l'observation des qualités de fond (justesse, richesse et originalité des idées, qualité de l'organisation) et de la forme (correction et variété des phrases, précision et étendue du vocabulaire) d'une composition écrite ou d'une expression orale.

LES UTILISATIONS

Destinés d'abord aux enseignants, ceux-ci en font des usages variés. L'enseignant peut choisir dans la banque un instrument ou l'autre pour mesurer l'atteinte d'objectifs de la matière qu'il enseigne. Les instruments choisis sont utilisés seuls ou avec d'autres questions ou tests conçus par l'enseignant. Celui-ci peut utiliser de front les deux méthodes, la BIMO et la sienne, et comparer leur efficacité. La BIMO peut servir avant ou pendant l'enseignement, ou une fois que la série de cours est terminée. L'enseignant peut utiliser la BIMO avant et après son enseignement et comparer les résultats. Il peut comparer les résultats avec ceux qu'obtiennent ses collègues dans les autres classes ou les comparer aux résultats obtenus les années précédentes. Et ainsi l'on procède du coup à l'analyse du programme. Bref la BIMO se prête à une variété d'utilisations pour les enseignants.

Les instruments de la BIMO pourront servir à évaluer l'efficacité des programmes au niveau de l'école, des conseils scolaires et de la province. Le directeur d'école, en consultation avec son personnel, pourra décider de réaliser une enquête locale concernant les programmes de l'école. Le conseil scolaire pourra réaliser des enquêtes conçues pour obtenir des renseignements se rapportant à une ville ou à une région. Le Ministère se servira à la BIMO dans divers échantillonnages d'écoles afin d'évaluer ses programmes et ses politiques et informer le public.

3.2 OBSERVATIONS DIVERSES

UN OUTIL DE DEVELOPPEMENT

Conçue comme une ressource, la BIMO nous apparaît un excellent outil de développement de l'enseignement. Elle précise les objectifs du programme. Elle permet de mesurer l'atteinte des objectifs. Elle est à la fois un instrument de formation des maîtres en mesure et évaluation. Elle est un moyen efficace d'analyse et d'amélioration des programmes.

UN TESTING PROVINCIAL

Utilisée surtout par les enseignants, la BIMO demeure un excellent moyen de vérification de l'état de l'éducation dans des matières fondamentales pour le Ministère. Celui-ci l'a utilisée jusqu'ici en anglais, en français, en mathématiques, en physique et en chimie. Il s'agit de choisir un certain nombre d'items, de les regrouper en livrets d'une durée de 45 minutes, de faire subir l'examen à quelque 400 élèves. C'est une opération que l'on donne à contrat, qui prend quelque deux ans et qui coûte 350 000 $.

L'EXPLOITATION DES RESULTATS

Comme pour le NAEP et bien d'autres systèmes, le Ministère de l'Education constate et regrette le peu d'exploitation des données que permet de recueillir la BIMO. Il manque un modèle de marketing des résultats, d'utilisation et de dissémination des données. Les bureaux régionaux n'ont pas été mis suffisamment à contribution.

Le Ministère de l'Education de l'Ontario a créé un comité aviseur des politiques provinciales d'évaluation. Composé de 33 personnes représentant les les divers intéressés, ce comité devrait se pencher sur ce problème particulier.

LA REACTION DU MILIEU

Comme on a bien pris soin de présenter la BIMO comme une ressource à la disposition des enseignants, d'éliminer les intentions de contrôle et d'évaluation des enseignants et des écoles, le milieu a réagi favorablement à l'initiative gouvernementale. Particulièrement lorsqu'on a pris le temps et le soin de bien expliquer la BIMO. Les enseignants ont besoin d'une telle ressource; ils ont aussi besoin de se perfectionner en évaluation: la BIMO répond à de tels besoins.

Comme ailleurs, le public est insatisfait du système scolaire. Pour lui plaire, le gouvernement doit lui fournir des informations sur l'état de l'éducation et mettre en oeuvre un système de cueillette de données au niveau provincial. Dans le récent discours du Trône, en mars dernier, le gouvernement annonçait qu'il développerait un programme de testing provincial pour mesurer l'efficacité de ses programmes et les performances des élèves. Utilisera-t-on la BIMO au risque de transformer l'instrument-ressource en instrument-contrôle et de s'aliéner les enseignants? C'est l'une des questions que se pose le Ministère alors qu'il imagine actuellement divers scénarios pour répondre à la volonté gouvernementale.

CONCLUSION

Dans sa perspective d'aide aux enseignants pour évaluer les progrès de leurs élèves et juger de l'efficacité des programmes, la BIMO nous est apparue comme un instrument d'une exceptionnelle qualité.

Différente du NAEP par ses visées, alors que celui-ci recueille des données sur les résultats d'ensemble du pays et selon certaines variables, la BIMO aide davantage les enseignants à évaluer leurs propres élèves.

Les deux démarches nous semblent complémentaires.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Quelques documents sur les politiques d'évaluation en Ontario:

  - Etude sur la transition du niveau secondaire au niveau post-secondaire. Rapport sommaire, Toronto, Ministère de l'Education et Ministère des Collèges et Universités, 1977.

  - Ontario Schools: Intermediate and Senior Divisions, Toronto, Ministère de l'Education, 1984.

  - Politique relative au programme scolaire: enquête, élaboration, mise en oeuvre (Document de travail), Toronto, Ministère de l'Education, septembre 1982.

  - Evaluation of Student Achievement. A Resource Guide for Teachers. Toronto, Ministère de l'Education, 1976.

  - Evaluation Policy and Practice (Document de travail). Toronto, Ministère de l'Education, 1983.

- Pour s'initier à la BIMO:

  - Banque d'Instruments de mesure de l'Ontario. Introduction générale. Toronto, Ministère de l'Education, 1981.

  - "La banque d'instruments de mesure de l'Ontario, un outil articulé sur les programmes conçus pour faciliter l'évaluation", Bulletin d'étude et d'évaluation, vol. 1, no 1, 1979.

  - Le moyen le plus efficace de s'initier à la BIMO est d'analyser l'une ou l'autre des 16 banques d'instruments. On peut se procurer les diverses banques en s'adressant à:

    Centre des publications
    Librairie du gouvernement de l'Ontario
    880, rue Bay, 5e étage
    Toronto, Ont. M7A 1N8

    ou au Service des ventes des publications
    Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE)
    252 ouest, rue Bloor
    Toronto, Ont. M5S 1V6

4. APPROCHES DIVERSES

Dans le mandat qu'il nous a donné, le Conseil des collèges demande d'inventorier diverses approches, en plus du NAEP, de l'OAIP et de l'Inspection, pour recueillir des données sur l'état de l'éducation, notamment celles du National Center for Educational Statistics, des Etats du Colorado et de la Pennsylvanie.

Pour répondre à cette demande, nous faisons un survol d'approches diverses et nous regroupons nos observations sous les trois chefs suivants:

4.1 observations générales sur les programmes d'évaluation aux Etats-Unis;

4.2 description rapide de systèmes significatifs: Allemagne, France, Colombie canadienne, Californie, Colorado, Floride, Michigan, Oregon, Pennsylvanie;

4.3 statistiques, perceptions et projets spéciaux: les projets TALENT, ETS et NLS, les statistiques fédérales américaines, les sondages GALLUP.

On comprendra que, pour le temps qui a été accordé à cette tâche, il ne peut s'agir ici que d'un survol rapide de ces entreprises.

4.1 OBSERVATIONS GÉNÉRALES SUR LES PROGRAMMES D'ÉVALUATION AUX ETATS-UNIS

L'analyse d'ensemble des programmes d'évaluation des Etats fait périodiquement l'objet d'études. Les données qui suivent sont tirées de trois de ces recherches, celles de l'Educational Testing Service, du Cooperative Accountability Project et de Mary Hall (cf. les indications bibliographiques).

Les recensements couvrent les 50 Etats, le District of Columbia, les Iles Vierges et Puerto Rico.

RAISON D'ÊTRE DES PROGRAMMES

Les programmes d'évaluation de l'état de l'éducation par l'Etat trouvent leur raison d'être dans le droit du public d'être informé du rendement de l'école. Les Etats ont commencé d'évaluer la qualité de leurs écoles vers 1920. Le testing s'est particulièrement développé durant la deuxième guerre pour les fins de la sélection des officiers et de l'orientation des conscrits. Durant les années 60, le mouvement d'"accountability" a entraîné la majorité des Etats à adopter des lois et à créer des bureaux d'évaluation. La récente récession et les enquêtes sur l'école secondaire ont accentué le mouvement de l'évaluation par l'Etat de la qualité de l'éducation.

Les programmes d'évaluation visent à informer les législateurs et le public sur l'état de l'éducation, informer les enseignants et les administrateurs sur leur efficacité, aider l'élève à mesurer son progrès, alimenter les chercheurs et stimuler l'innovation pédagogique, fournir aux Etats et aux autorités locales une base à leurs décisions.

Dépassant le testing traditionnel, qui vise le rendement individuel, on parle de "statewide assessment" ou d'une entreprise de cueillette de données au niveau d'un Etat pour mesurer le progrès des élèves dans la poursuite des buts et objectifs d'éducation et pour préparer les décisions du gouvernement relatives au système scolaire. On emploie le terme d'"assessment" et non d'évaluation pour distinguer le jugement de valeur (évaluation) de la cueillette de données et de la mesure (assessment).

ORIENTATION FONDAMENTALE

La grande majorité des Etats américains ont un programme de cueillette de données. L'étude de Mary Hall porte ainsi sur 42 programmes d'Etats.

La première caractéristique se rapporte à l'orientation fondamentale des programmes: les données sont recueillies pour servir d'abord à l'Etat (dans 67% des cas) ou elles servent d'abord aux autorités locales (33%).

Presque partout, le programme a fait l'objet d'une législation et les résultats font l'objet d'un rapport annuel à la législature.

LES UTILISATIONS

Les résultats servent à obtenir des ressources financières (69%), à mesurer la réalisation des objectifs de l'éducation définis par l'Etat (29%), à comparer entre eux les districts scolaires (17%), à établir des priorités (14%) et à prédire les performances des élèves (10%).

Les diverses enquêtes sur les programmes des Etats révèlent que l'impact de la cueillette de données sur la prise de décisions ne correspond pas à ce qui était espéré.

LA MÉTHODOLOGIE

Nous retenons ici deux dimensions: le genre d'instruments utilisés et les groupes-cibles.

La majorité des Etats utilisent des instruments standardisés et déjà publics (52%). Un nombre important et croissant se servent totalement (14.5%) ou partiellement (28.5%) des instruments du NAEP, mais en visant toujours à mesurer l'atteinte des objectifs définis par l'Etat. Les autres (5%) utilisent une variété de moyens pour recueillir leurs données: dossiers scolaires et tests divers.

Presque tous les Etats ont choisi les groupes-années d'études plutôt que les groupes-âges (comme l'a fait jusqu'ici le NAEP). Les niveaux de scolarité les plus fréquents sont les 4e, 8e et 11e années, soit le deuxième cycle de l'élémentaire, le début et la fin du secondaire.

Les domaines du testing se partagent comme suit: cognitif (41%), affectif (7%), cognitif et affectif (43%), psychomoteur (2%), cognitif, affectif et psychomoteur (7%). Dans le domaine cognitif, les matières privilégiées sont la langue et les mathématiques. Dans le domaine affectif, ce sont les attitudes envers l'école, l'estime de soi et les relations avec la famille et la société qui font l'objet de l'enquête.

Lorsque l'entreprise vise à mesurer la situation au niveau de l'Etat et pour ses fins, la participation des écoles est le plus souvent obligatoire. Lorsque le programme est d'abord orienté vers les autorités locales, la participation est, à 92%, volontaire.

QUALITÉS ET DÉFAUTS

Les diverses approches ont des qualités et des défauts. Certains spécialistes portent de durs jugements sur ces entreprises, tel Robert Stake, dont le texte suivant résume les griefs des opposants:

> "Most state accountability proposals call for more uniform standards across the state, greater prespecification of objectives, more careful analysis of learning sequences and better testing of student performance. These plans are doomed. What they bring is more bureaucracy, more subterfuge, and more constraints on student opportunities to learn. The newly enacted school accountability laws will not succeed in improving the quality of education for any group of learners... If state accountability laws are to be in the best interests of the people, they should protect local control of the schools, individuality of teachers, and diversity of learning opportunities. They should not escalate the bureaucracy at the state or local level. They should not allow school ineffectiveness to be more easily ignored by drawing attention to student performance. They should not permit test scores to be overly influential in schoolwide or personal decisions-the irreducible errors of test scores should be recognized. The laws should make it easier for a school to be accountable to the community in providing a variety of high quality learning opportunities for every learner."

Dans l'ensemble, les orientations suivantes semblent se dessiner. La difficulté de fabriquer des instruments - technique et financière - et la qualité reconnue des tests standardisés et des exercices du NAEP incitent de plus en plus les Etats à utiliser des instruments existants. D'autre part, le peu d'utilité pour l'Etat dans sa prise de décisions favorise l'orientation du testing vers le service des autorités locales. Le public informé est plus près de l'école que du législateur de l'Etat; le programme doit avoir comme premier objectif d'améliorer la situation locale.

Les difficultés principales, identifiées par les ministères de l'Education dans les Etats sont: le manque de personnel et de ressources financières, l'utilisation des données et la dissémination des résultats, la résistance des enseignants, la dimension et la coordination du programme, le consensus sur les objectifs d'apprentissage.

Pour l'Educational Testing Service, la mise sur pied d'un programme exige dix décisions préalables:

1. accepter à l'avance les avantages et les inconvénients du programme;
2. choisir entre un mandat législatif et une initiative du ministère;
3. faire ou non rapport à la législature;
4. prévoir les usages que l'on fera des données;
5. décider de la participation obligatoire ou volontaire des écoles;
6. soumettre l'ensemble des élèves à l'enquête ou un échantillon;
7. identifier le domaine et les objets de l'évaluation;
8. choisir le type de testing (en référence à des normes ou à des objectifs);
9. prévoir le partage des coûts entre l'Etat et le district scolaire;
10. traduire les buts en objectifs mesurables.

Enfin, le succès de l'entreprise est lié à certains facteurs: la participation du milieu par une large consultation, des sessions d'information et la discussion des résultats; l'identification de variables et de caractéristiques des écoles qui éviteront d'injustes comparaisons; le traitement des données en fonction de rapports significatifs et d'utilisations pratiques.

Ce sont là quelques observations que nous suggère un survol des diverses approches des Etats qui, par divers moyens, recueillent des données sur le rendement scolaire.

4.2 EXEMPLES D'APPROCHES

Dans les pages qui suivent, nous décrivons sommairement quelques approches particulières.

4.2.1 Allemagne

L'évaluation des élèves en Allemagne a deux dimensions traditionnelles: le dossier scolaire et le testing.

Le dossier scolaire, basé sur des examens et sur l'annotation subjective des professeurs, est l'élément premier de l'évaluation. De récentes études semblent démontrer une variation importante des notations entre les enseignants et la difficulté de comparer objectivement les résultats des élèves. Les professeurs demeurent sur leurs positions et maintiennent que les différences individuelles n'ont pas rapport à leur notation ou à leur enseignement, mais à l'environnement scolaire, aux problèmes individuels des élèves et à diverses variables sur lesquelles l'école n'a pas de prise. Il reste que les universités, insatisfaites du dossier scolaire, ont commencé en 1976, à imposer des examens de sélection.

Le mouvement du testing s'est d'autre part accentué depuis la guerre. Avec l'aide d'experts américains, on a publié des guides de testing, formé des spécialistes et préparé de multiples tests: tests d'aptitude à entrer à l'école, tests diagnostiques de lecture et d'écriture, tests d'entrée au secondaire. En 1967, une conférence réunissait des spécialistes de 27 pays et ces spécialistes du testing faisaient consensus sur les orientations de Bloom. Une recherche sur le terrain (Ingenkamp, 1980) et auprès des éditeurs de tests en République fédérale allemande nous permet de saisir l'importance du testing et sa croissance par rapport à 1970:

Catégorie	1970	1980
Tests de rendement scolaire:		
- Test général de rendement	6	14
- Test général d'allemand	-	2
- Tests d'orthographe	10	22
- Tests de lecture	11	16
- Tests de vocabulaire	7	10
- Autres tests d'allemand	-	3
- Tests de calcul et de mathématiques	4	14
- Tests de langue étrangère	3	8
- Tests de sciences naturelles	4	1
- Tests de sciences sociales	1	-
Tests mixtes de savoir et de savoir-faire	2	4
Tests d'aptitudes d'entrée à l'école	19	34
Tests d'intelligence et d'aptitudes:		
- individuels	5	7
- groupes	-	-
- questions verbales	1	3
- questions non verbales	8	14
- questions diverses	21	31

Tests d'habilités spéciales	8	10
Tests relatifs à la dimension sociale	2	3
Questionnaires	5	20
	122	222

S'il n'existe pas en Allemagne de programme national d'évaluation de l'état de l'éducation ou d'études longitudinales des résultats, l'on constate que l'ensemble du testing et les dossiers scolaires constituent une banque importante de données.

4.2.2 France

Les dernières années, la France a cherché un complément à son système d'évaluation de l'enseignement par l'inspection en organisant une cueillette de données sur le savoir et le savoir-faire des élèves. C'est une opération menée au ministère de l'Education nationale par le Service de l'informatique de la gestion et des statistiques (SIGES) et par une vingtaine de professionnels de la nouvelle Direction de l'évaluation. Ceux-ci se sont familiarisés avec les travaux du NAEP américain.

On vise à obtenir une photographie précise de la réalité à un moment donné. Des groupes de travail composés d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants, de chercheurs, de statisticiens identifient des objectifs à mesurer et fabriquent des instruments de mesure. Des enseignants sont chargés d'administrer les épreuves et sont formés pour cette tâche. On se propose de suivre un certain nombre d'élèves durant leur cheminement scolaire: ce sont les groupes-tests.

Les dimensions à évaluer concernent les pratiques pédagogiques, les programmes d'études, l'enseignement des matières, l'état de la langue écrite et parlée, le vécu scolaire, les services de soutien pédagogique et certaines variables qui affectent le rendement scolaire.

On a procédé à la pièce depuis 1979, testant des élèves à l'entrée en 6e, à la fin de la 3e, de la 5e, du C.E.2 et du C.M.2. Ainsi des épreuves ont été administrées à 5 000 élèves de 9 académies dans 60 collèges et 98 écoles primaires. L'on a ainsi recueilli, pour des élèves de fin de 5e, des données en français, en mathématiques, en anglais, en allemand, en sciences physiques et en sciences naturelles.

Les fiches techniques utilisées pour la cueillette de données comprennent les objectifs à mesurer, les exercices, les résultats obtenus et les réactions des professeurs qui ont administré les épreuves.

Nous constatons que la France sent aussi le besoin de recueillir des données sur l'état de l'éducation, en plus de son système d'inspection. Nous sommes moins en face d'un système que d'un projet et d'une recherche d'approche.

4.2.3 Colombie canadienne

Les ministres provinciaux de l'Education au Canada ont-ils fait consensus à leur Conférence pour que chaque province se donne un système d'évaluation et de contrôle? Tout le laisse croire à la tendance actuelle et aux déclarations des ministères. Le Québec a dit son intention; l'Ontario a annoncé le développement d'un programme et le retour aux examens; l'Alberta a rétabli récemment ses examens. De toutes les provinces, la Colombie canadienne est probablement celle qui a le système d'évaluation le plus ferme: le British Columbia Assessment Program.

Deux facteurs semblent avoir influencé la Colombie canadienne, comme ils ne manquent pas d'intervenir dans les intentions des autres provinces: le mouvement d'"accountability" des années 70, et plus particulièrement l'insatisfaction du public et les nombreuses initiatives américaines dans le domaine.

En 1973, comme dans la plupart des provinces canadiennes, la Colombie laissait tomber ses examens, une tradition centenaire. Au même moment, la démocratisation de l'enseignement changeait substantiellement la nature de l'école, la population scolaire et les résultats de l'enseignement. Le gouvernement a ressenti l'obligation de définir les objectifs d'apprentissage de base et de vérifier à quel point ils étaient atteints.

En 1974, le gouvernement formait un Comité pour étudier le développement d'un système provincial d'évaluation, qui assurerait une information sur les résultats scolaires et sur les pratiques pédagogiques. Ce comité était composé d'enseignants et d'administrateurs scolaires, d'universitaires et de fonctionnaires du Ministère. Publié à la suite de deux années d'étude, le rapport du comité a servi de base au programme actuel d'évaluation en application depuis 1975.

Dans ses grandes lignes, on peut décrire ainsi ce programme, compte tenu de nos renseignements qui datent de 1981:

Les objectifs du programme

- Fournir des données aux responsables des programmes d'étude.
- Orienter la formation et le perfectionnement des maîtres.
- Informer ceux qui déterminent les allocations de ressources.
- Ouvrir des pistes de recherche.
- Informer le public de l'état de l'éducation.

Les cinq volets du programme

Les activités d'évaluation ont cinq composantes principales:

1. l'identification de buts et d'objectifs d'apprentissage, activité à laquelle les enseignants et le public participent;

2. un inventaire des pratiques pédagogiques, des ressources didactiques, de la formation des enseignants;

3. l'évaluation de la performance de groupes d'étudiants (les individus et les écoles ne sont pas identifiés);

4. l'interprétation des résultats obtenus pour chacun des items de l'évaluation (enseignants et public participent à cette analyse);

5. un rapport et des recommandations pratiques à l'intention des divers responsables: ministère, centres de formation de maîtres, districts scolaires, école, enseignants.

L'administration du programme

Le développement des instruments et la préparation des rapports sont donnés à contrat à des équipes d'enseignants et de spécialistes. Chaque équipe est assistée d'un comité consultatif. Une agence spécialisée assume avec l'équipe et le ministère les tâches de l'administration des tests et du traitement des données. L'opération d'ensemble relève du Bureau d'évaluation du ministère, composé d'un directeur, d'un adjoint, d'un coordonnateur et de deux enseignants.

Matières et groupes-cibles

1976 : Expérimentation en lecture (4e) et composition (8e, 12e)

1977 : Lecture (8e, 12e), mathématiques (4e, 8e, 12e), sciences sociales (4e, 8e, 12e)

1978 : Composition (4e, 8e, 12e), sciences (4e, 8e, 12e)

1979 : Education physique (3e, 7e, 11e)

1980 : Lecture (?), maternelle (?)

1981 : Mathématiques (?)

1982 : Sciences sociales (4e, 8e, 12e), sciences (4e, 8e, 12e), programmes spéciaux (?)

1983 : Education technologique (?)

1984 : Lecture (4e, 8e, 12e), composition (4e, 8e, 12e).

L'impact du programme

Les initiateurs du programme d'évaluation ont rencontré beaucoup de scepticisme dans les districts scolaires. Sans être une solution-miracle aux problèmes de l'éducation, le programme a contribué à améliorer la situation. On cite, par exemple, des révisions de programmes de langue, l'introduction d'éléments de mathématiques pour la formation du consommateur, une révision des programmes de sciences sociales et de sciences. Suite aux réactions du milieu, des banques d'items ont été créées,

particulièrement en mathématiques et en composition. Deux suites pour les districts scolaires sont significatives: cinq districts plus faibles ont reçu des ressources supplémentaires et, à l'intérieur des districts, les résultats de l'évaluation provinciale font l'objet de discussions et de mesures d'amélioration. Le programme a stimulé la recherche dans les champs de la lecture et des mathématiques.

Les responsables du projet rencontrent des difficultés et devront améliorer leurs procédures et les rapports d'évaluation. Ils se limiteront à une matière par année. Les banques d'items à l'usage des enseignants devront être davantage développées. Mais dans l'ensemble, le programme semble avoir répondu aux attentes du départ.

4.2.4 Californie

La Californie est par excellence le pays du testing. Pays de chercheurs et de spécialistes en évaluation, ses expériences, ses lois, ses outils ont influencé beaucoup d'Etats. Nous retiendrons ici deux aspects de l'approche californienne: la loi de 1977 et le processus d'échantillonnage.

La loi de 1977

Les buts de la législation sont:

- susciter des discussions publiques sur les standards à atteindre à la fin des études secondaires;
- revaloriser le diplôme d'études secondaires en exigeant que les élèves atteignent les standards définis par les districts scolaires;

- encourager les écoles à prêter davantage attention aux élèves qui ont de la difficulté à maîtriser les habiletés de base en lecture, composition et mathématiques.

La loi oblige les districts scolaires à définir des standards de performance en lecture, composition et mathématiques. Les districts scolaires doivent aussi évaluer périodiquement les élèves de la 4e à la 11e année pour vérifier si chacun d'entre eux atteint ces standards. Dans les cas d'échec, le principal de l'école rencontre les professeurs concernés, les élèves et leurs parents pour corriger la situation. Depuis 1980, on refuse à l'élève son diplôme d'études secondaires, s'il n'a pas atteint les standards établis.

L'Etat aide les districts dans cette entreprise de définition de standards. C'est une politique ferme de l'Etat de Californie de déléguer la responsabilité de déterminer les standards aux districts scolaires, d'expliciter les objectifs d'apprentissages, de préciser le curriculum à l'intérieur d'un programme-cadre. On évite ainsi une résistance naturelle à une centralisation excessive et on favorise le dynamisme local. L'Etat veille à ce que les districts scolaires assument leurs responsabilités et exige que les habiletés fondamentales fassent l'objet d'une évaluation systématique.

En pratique, les districts scolaires ont répondu aux exigences de l'Etat: parents, étudiants, enseignants et administrateurs se sont impliqués dans la définition de standards et dans l'évaluation des performances minimales. L'Etat fournit des ressources financières spécifiques aux districts scolaires pour développer le testing et l'administration de l'évaluation: un montant de 4.6 milliards pour une période de cinq ans ou 148 $ par élève.

Le processus d'échantillonnage

Toute approche d'évaluation au niveau de l'Etat doit résoudre le problème de l'échantillonnage. La solution à laquelle se rallient actuellement les responsables de systèmes est le "Matrix-sampling" ou plan de répartition des sujets et des questions qui respecte les variables retenues. Cela permet de subdiviser les items en un certain nombre de livrets d'une durée de 45 minutes, de répartir l'ensemble de l'évaluation entre plusieurs écoles. La répartition tient aussi compte des variables: dimension de la communauté, origine socio-économique des élèves, ethnie, etc. Cette évaluation se fait, non pas au niveau de l'élève ou de l'école, mais à l'échelle du district, de la province ou de l'Etat. C'est l'approche retenue en Californie, mais c'est aussi celle du NAEP ou de l'Ontario. Cette approche s'avère la plus utile pour évaluer l'état général de l'éducation, pour identifier les points forts et faibles du curriculum et de l'enseignement, et pour informer le public de la situation générale.

Compte tenu des caractéristiques particulières des écoles, qui les avantagent ou les désavantagent, la tendance est moins d'identifier le rendement d'une école particulière et de la comparer à d'autres, que d'évaluer la situation générale dans un district scolaire ou un Etat.

4.2.5 *Colorado*

Les systèmes de cueillette de données objectives sur l'état général de l'éducation dans une province ou un pays ont la valeur du diagnostic et du thermomètre. Ils précisent les faiblesses; ils traduisent l'état de santé; ils préparent les réformes de curriculum. Mais le problème fondamental demeure: comment améliorer telle école? C'est pourquoi le Colorado, comme nombre d'Etats, a privilégié une approche d'évaluation qui vise à améliorer l'école.

- encourager les écoles à prêter davantage attention aux élèves qui ont de la difficulté à maîtriser les habiletés de base en lecture, composition et mathématiques.

La loi oblige les districts scolaires à définir des standards de performance en lecture, composition et mathématiques. Les districts scolaires doivent aussi évaluer périodiquement les élèves de la 4e à la 11e année pour vérifier si chacun d'entre eux atteint ces standards. Dans les cas d'échec, le principal de l'école rencontre les professeurs concernés, les élèves et leurs parents pour corriger la situation. Depuis 1980, on refuse à l'élève son diplôme d'études secondaires, s'il n'a pas atteint les standards établis.

L'Etat aide les districts dans cette entreprise de définition de standards. C'est une politique ferme de l'Etat de Californie de déléguer la responsabilité de déterminer les standards aux districts scolaires, d'expliciter les objectifs d'apprentissages, de préciser le curriculum à l'intérieur d'un programme-cadre. On évite ainsi une résistance naturelle à une centralisation excessive et on favorise le dynamisme local. L'Etat veille à ce que les districts scolaires assument leurs responsabilités et exige que les habiletés fondamentales fassent l'objet d'une évaluation systématique.

En pratique, les districts scolaires ont répondu aux exigences de l'Etat: parents, étudiants, enseignants et administrateurs se sont impliqués dans la définition de standards et dans l'évaluation des performances minimales. L'Etat fournit des ressources financières spécifiques aux districts scolaires pour développer le testing et l'administration de l'évaluation: un montant de 4.6 milliards pour une période de cinq ans ou 148 $ par élève.

Le processus d'échantillonnage

Toute approche d'évaluation au niveau de l'Etat doit résoudre le problème de l'échantillonnage. La solution à laquelle se rallient actuellement les responsables de systèmes est le "Matrix-sampling" ou plan de répartition des sujets et des questions qui respecte les variables retenues. Cela permet de subdiviser les items en un certain nombre de livrets d'une durée de 45 minutes, de répartir l'ensemble de l'évaluation entre plusieurs écoles. La répartition tient aussi compte des variables: dimension de la communauté, origine socio-économique des élèves, ethnie, etc. Cette évaluation se fait, non pas au niveau de l'élève ou de l'école, mais à l'échelle du district, de la province ou de l'Etat. C'est l'approche retenue en Californie, mais c'est aussi celle du NAEP ou de l'Ontario. Cette approche s'avère la plus utile pour évaluer l'état général de l'éducation, pour identifier les points forts et faibles du curriculum et de l'enseignement, et pour informer le public de la situation générale.

Compte tenu des caractéristiques particulières des écoles, qui les avantagent ou les désavantagent, la tendance est moins d'identifier le rendement d'une école particulière et de la comparer à d'autres, que d'évaluer la situation générale dans un district scolaire ou un Etat.

4.2.5 Colorado

Les systèmes de cueillette de données objectives sur l'état général de l'éducation dans une province ou un pays ont la valeur du diagnostic et du thermomètre. Ils précisent les faiblesses; ils traduisent l'état de santé; ils préparent les réformes de curriculum. Mais le problème fondamental demeure: comment améliorer telle école? C'est pourquoi le Colorado, comme nombre d'Etats, a privilégié une approche d'évaluation qui vise à améliorer l'école.

La démarche comprend six étapes:

1. Interroger le public. Dans une première étape, il s'agit d'identifier les besoins, les forces et les faiblesses de l'école, les priorités. On interroge à ce sujet tous les intéressés: public en général, parents, enseignants, administrateurs. On leur fournit les données et renseignements que possède déjà l'école.

2. Identifier les priorités. Un comité analyse les résultats de la consultation et fait rapport à la direction du district scolaire. Celle-ci prend acte du rapport et recommande les priorités à retenir, au nombre de 2 à 6.

3. Le plan d'action. Le surintendant du district scolaire et le directeur de l'école mettent alors au point un plan d'action, qui spécifiera les mesures de développement et le projet d'évaluation des résultats. Ils font rapport au public de ce plan d'action.

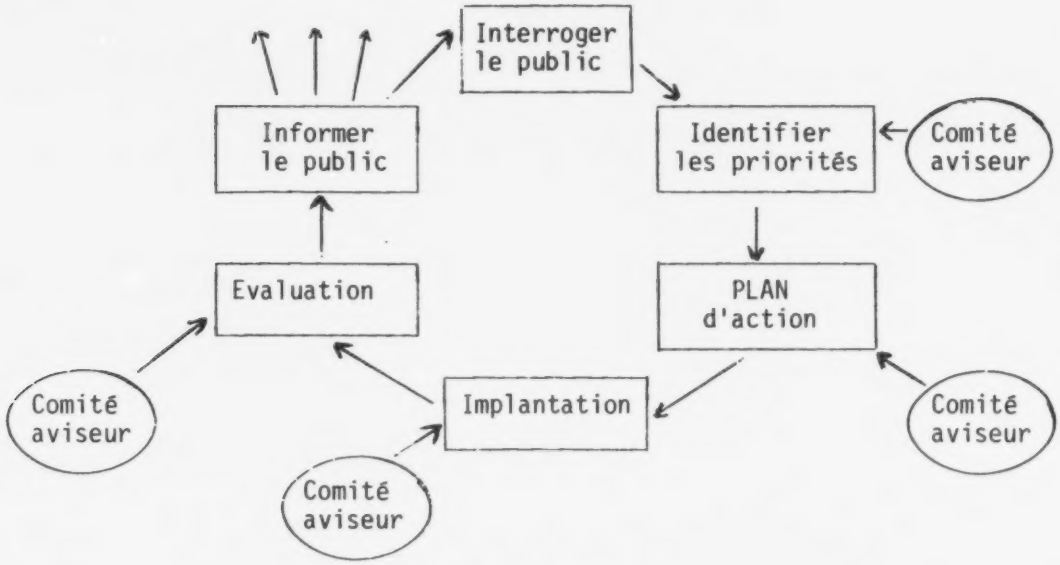
4. Mise en application du plan d'action. Le plan d'action a un impact sur le budget. Il exige aussi de confier au personnel des tâches spécifiques. C'est la responsabilité du directeur de l'école.

5. Evaluation et rétroaction. Le directeur de l'école rapporte périodiquement aux membres du personnel, aux élèves et aux parents ce qui se passe et les résultats de la démarche: ce qui a été atteint, ce qui reste à faire. Chaque école transmet ces rapports au surintendant du district, ce qui lui permet d'avoir une vue d'ensemble des progrès et des problèmes des écoles et de faire rapport au Bureau du district scolaire.

6. Informer le public. Le district scolaire peut alors informer le public de la situation des écoles.

Tout au long des opérations, un comité spécial du Bureau du district analyse les dossiers des écoles et avise le Bureau.

Schématiquement, le processus se présente comme suit:



Le choix de la démarche du Colorado se justifie par la volonté d'impliquer le milieu dans l'amélioration de l'école au lieu de recourir à des groupes externes qui viennent dire ce qui ne va pas. On veut dépasser le diagnostic, la photographie, le thermomètre et mettre en marche l'amélioration de la situation à partir de besoins prioritaires identifiés par les intéressés.

La Direction de l'évaluation du ministère de l'Education du Colorado est acquise à ce processus, le soutient techniquement et financièrement. Elle manifeste beaucoup de réserve face aux systèmes de collecte de données qui disent la situation des écoles mais qui ont peu d'impact sur l'amélioration de l'enseignement. Ce qui n'empêche pas les écoles de participer au NAEP.

4.2.6 Floride

Le programme d'évaluation en Floride a été institué par un acte législatif en 1971 et a été revisé par le gouvernement en 1976.

La première loi donnait cinq objectifs au programme:

1. définir annuellement les objectifs prioritaires;

2. évaluer la performance des élèves en référence à ces objectifs;

3. publier les résultats obtenus dans chaque district et dans chaque école;

4. assurer un testing en lecture, composition et mathématiques;

5. mesurer l'efficacité et les coûts des programmes d'études.

Après une période d'expérimentation (1971-1973), on décide d'appliquer le testing en 3e, 6e et 9e années à tous les élèves et de faire rapport des résultats pour chaque élève, chaque école, chaque district et pour l'ensemble de l'Etat, sans cependant faire rapport pour chaque professeur.

Sous la pression de groupes de citoyens et de comités d'études, la Législature revisait le programme d'évaluation en 1976 pour définir des standards et imposer des tests en 3e, 5e, 8e et 11e années. Plus précisément, on identifie 24 habiletés fondamentales à acquérir: 11 en communication et 13 en mathématiques. On développe les items avec l'aide de l'Educational Testing Service et la collaboration de comités consultatifs dans cinq des comtés de la Floride. Treize mois après l'adoption de la loi, le programme était au point et on prévoyait que 70% des élèves réussiraient les examens.

A mesure que l'heure du testing approchait, la tension montait. Les medias et le public furent informés à l'occasion de conférences de presse. Trente-sept journalistes eurent l'occasion de passer eux-mêmes le test de langue. La firme Westinghouse Learning Corporation fut chargée d'administrer le test. Les résultats ébranlèrent la Floride — "Florida flunks", écrivit le Time - : 36% des élèves avaient échoué au test de mathématiques; dans certains comités, l'échec était de l'ordre de 45%; les noirs obtenaient des résultats très inférieurs à ceux des blancs. La Direction de l'évaluation du ministère de l'Education a dû ajouter trois lignes téléphoniques pour répondre aux appels du milieu scolaire, de la presse et du public et répondre certains jours à 70 lettres. La réaction du milieu comportait essentiellement des félicitations aux responsables du programme et des demandes d'exemplaires du test: à peine une demi-douzaine de protestations.

Pour aider les milieux défavorisés, l'Etat allouait en 1977 quelque 10 millions et en 1978 environ 26 millions aux districts scolaires en tenant compte des résultats obtenus par leurs élèves au test.

Les enseignants comme le public ont reconnu que les exigences du testing avaient fortement motivé les écoles et les élèves. Ce qui cependant ne convertit pas les adversaires du testing, du contrôle statistique, de la conversion de l'école en lieu pur d'instruction...

Le Québécois qui prend ses vacances en Floride lira aujourd'hui dans son journal les résultats des tests de langue et de mathématiques obtenus par chacune des écoles dans les 67 districts scolaires de l'Etat. Et il se sentira loin du Québec!

4.2.7 *Michigan*

La cueillette de données dans l'Etat du Michigan est probablement celle qui s'est le plus inspirée d'une philosophie de contrôle et sûrement celle qui a levé le plus de discussions et de contestations.

Comme ailleurs, le ministère de l'Education avait constaté un manque d'information sur l'état de l'éducation et l'absence d'indicateurs utiles à la prise de décisions: "nous avons, disait-on, des statistiques sur les écoles, les constructions, les professeurs et les effectifs; nous avons des données sur les sommes dépensées; nous n'avons pas de renseignements significatifs sur les résultats scolaires". Faute de telles données, le public se faisait une image de l'école à partir de ses perceptions, de rapports douteux et des impressions des journalistes. D'autre part, la hausse des coûts et la baisse des revenus de l'Etat, les échecs scolaires et le chômage incitaient le public à demander des comptes à l'école et à l'Etat. Le ministère de l'Education décidait donc, en 1969, d'évaluer ses écoles.

Au moment d'administrer les premiers tests en langue et en mathématiques à tous les élèves de 4e et de 7e année, un tollé général s'élevait: groupes de défense des libertés civiles, parents de milieux défavorisés accusaient l'Etat d'attaquer la liberté de l'entreprise, de s'inspirer d'une idéologie communiste. Mais le ministère résista et les tests furent administrés.

Après bien des hésitations, les résultats des tests par districts furent rendus publics. La dépense de 248 000 $ obligeait à publier des résultats. La presse s'en empara et alimenta la controverse politique. Les administrateurs scolaires critiquèrent la piètre qualité des instruments utilisés et l'absence de références à l'environnement familial des élèves. Les professeurs se plaignirent de n'avoir pas été impliqués dans le développement des tests, de n'être pas jugés sur ce qu'ils avaient enseigné.

Un nouveau programme d'évaluation était lancé en 1973. Sous l'influence du NAEP, le programme viserait à vérifier l'atteinte d'objectifs d'apprentissage et de buts de l'éducation. Une année de travail permettait d'identifier les buts de l'éducation et une autre, quelque 1 200 objectifs de huit matières, principalement en langue et en mathématiques. Une troisième année était consacrée à la rédaction des items. Les tests étaient ensuite administrés en 4e et en 7e années. Les résultats étaient publiés par districts et révélaient les scores de chaque élève pour chacun des 300 items. De plus des rapports sommaires sur les classes, les écoles et les districts étaient publiés.

Le principal problème que rencontrent les responsables du programme semble être le traitement des données et la préparation de rapports utiles. Il y a 600 districts scolaires et 3 000 écoles: on arrive tôt à 378 000 données et à un rapport de 2 000 pages, qui, à 8 000 exemplaires, coûte 96 000 $. Faut-il renoncer aux rapports individuels? aux comparaisons entre écoles et districts? On semble s'orienter vers une évaluation au niveau de l'Etat qui permettrait de préciser les points d'amélioration du curriculum.

Les premiers postulats à la base du programme n'ont pas tenu: les données ne vérifient pas la relation entre les ressources allouées et la performance; les données ne permettent pas de distinguer les écoles efficaces des autres; les données ne suscitent pas de décisions plus rationnelles. Et il semble que plus l'on a de données, plus il y a matière à contestation.

Au Michigan, comme dans beaucoup d'autres Etats, la tendance est de demander au NAEP d'évaluer l'état de l'éducation de façon spécifique sur son territoire, pendant que le ministère de l'Education s'appliquera à améliorer la situation par divers programmes de soutien aux districts scolaires.

4.2.8 Oregon

Pour évaluer la qualité du système scolaire, l'Etat de l'Oregana a choisi de se donner des indicateurs, c'est-à-dire de recueillir méthodiquement des données significatives sur l'atteinte des buts et des objectifs de l'école.

L'indicateur, pour l'Oregon, est "un descripteur quantitatif de l'état, à un moment donné, d'une condition ou d'une variable significative du cheminement vers un objectif". C'est une donnée factuelle qui décrit une réalité; une donnée composée d'éléments qui se vérifient, se comptent ou se mesurent; une donnée comparable à une autre recueillie antérieureemnt; une donnée qui traduit un changement, un recul ou un progrès.

Les indicateurs entrent dans quatre catégories, selon qu'ils réfèrent aux intrants, au contexte, aux performances ou à l'impact social. L'indicateur d'intrant peut être par exemple un ratio maîtres-élèves. L'origine socio-économique des élèves réfère au contexte. Les résultats qu'obtiennent les élèves à un niveau supérieur d'études indique une performance. Le taux d'emploi des diplômés pour un programme d'études est un indicateur social.

Fabriquer de tels indicateurs suppose un consensus préalable sur les buts de l'éducation et la spécification d'objectifs. L'Etat de l'Oregon a donc identifié les buts du système:

- la formation de base par laquelle l'élève maîtrise les habiletés fondamentales et entre dans un processus d'éducation continue;

- la formation du citoyen, qui assume ses droits et ses devoirs, communique avec les autres et respecte l'environnement;

- la formation du consommateur, qui gère ses affaires et fait face à ses obligations individuelles, familiales et sociales;

- la formation du producteur, qui comprend le monde du travail et les diverses fonctions de l'homme dans la société, qui évalue ses aptitudes et fait un choix de carrière;

- la formation familiale qui permet d'assumer ses responsabilités dans la société familiale;

- la formation de la personne qui assure un plein épanouissement de soi, une qualité de vie et des habitudes de santé physique et mentale.

Les buts se traduisent ensuite en une série d'objectifs vérifiables et mesurables, v.g. être capable de balancer son carnet de chèques.

L'Oregon, comme tout gouvernement, possède une masse de renseignements et de données dans ses divers ministères et services. Il s'agit de traiter des éléments de cette information et d'en fabriquer des indicateurs. L'essentiel du système consiste d'une part à spécifier les objectifs du système scolaire et d'autre part à tirer des données existantes des indicateurs de résultats obtenus.

4.2.9 Pennsylvanie

Historique du système

En 1963, la législature de la Pennsylvanie donne au Département de l'Education le mandat d'évaluer la qualité de l'enseignement dans les écoles de l'Etat. Un comité est créé pour déterminer les objectifs prioritaires de l'éducation. De 1963 à 1965, ce comité identifie "les dix buts d'une éducation de qualité", que le Ministre reconnaît en 1965 et qu'il reconfirme en 1974. En juin 1967, le Ministère crée un Bureau d'évaluation ayant pour premier objectif de fabriquer des instruments de mesure. Le bureau met au point les tests et les questionnaires. Il rédige les guides et manuels d'interprétation. Il analyse les résultats. Il définit les variables ou conditions dans lesquelles opèrent les écoles. Il organise la cueillette des données et sensibilise le milieu. Il mène et fait effectuer des recherches pertinentes à sa démarche.

L'objectif de l'approche

L'objectif central est de fournir aux directions et administrations, ainsi qu'aux enseignants des écoles un ensemble de données qui leur permettent d'évaluer les performances de leurs élèves.

Les buts de l'école

Avec l'aide de comités d'éducateurs, le Bureau d'évaluation prend deux ans pour identifier les objectifs généraux des écoles de Pennsylvanie:

1. Aider chaque enfant à se comprendre et à s'apprécier comme membre de la société;

2. Aider chaque enfant à comprendre et à apprécier les personnes qui appartiennent aux divers groupes sociaux, culturels et ethniques;

3. Aider chaque enfant à maitriser les connaissances de base en langue et en mathématiques;

4. Aider chaque enfant à acquérir une attitude positive envers l'école et les processus d'apprentissage;

5. Aider chaque enfant à acquérir des habitudes et des attitudes dignes d'un citoyen responsable;

6. Aider chaque enfant à acquérir des habitudes qui lui permettent de se maintenir en bonne santé et à comprendre les conditions et les exigences du bien-être physique et mental;

7. Encourager chaque enfant à la créativité dans un domaine ou l'autre et lui en fournir l'occasion;

8. Aider chaque enfant à découvrir ses possibilités professionnelles et sociales et à profiter des occasions de tirer parti des occasions qui lui sont offertes de les développer;

9. Aider chaque enfant à comprendre et à apprécier les réalisations de l'homme dans les sciences naturelles, les sciences sociales, les lettres et les arts;

10. Aider chaque enfant à se préparer à vivre dans un monde aux changements rapides et aux exigences imprévisibles, où il lui faut poursuivre sa vie durant son éducation.

Le développement des instruments

De 1967 à 1973, le Bureau d'évaluation, avec l'aide de comités d'éducateurs, développera les tests et les questionnaires qui lui permettront d'évaluer l'atteinte des dix objectifs.

Les domaines occupent un double champ:

- les connaissances: lecture, composition, mathématiques, lois et gouvernement, santé, carrières, réalisations de l'homme, utilisation de l'information;

- le socio-affectif: image de soi, compréhension des autres, goût des études et de l'école, responsabilité sociale, pratiques de santé et de sécurité, activités de création, appréciation des réalisations de l'homme.

Pour éviter les comparaisons injustes ou inappropriées entre les écoles, le Bureau d'évaluation développe des indicateurs spécifiques, soit 35 variables ou conditions qui spécifient l'école - intrants, contexte et fonctionnement - qui caractérisent les élèves, les professeurs, l'école et la communauté. Ce sont des "éléments qui permettent de mesurer les circonstances qui facilitent, entravent ou modifient la qualité de l'éducation".

La cueillette des données

La cueillette des données se fait sur une base volontaire de 1969 à 1973, puis de 1977 à maintenant; elle s'est faite selon un plan déterminé de 1973 à 1976.

Durant la première étape (1969-1973), les groupes-cibles étaient les classes de 5e et de 11e années. En 1972-73, l'évaluation a aussi atteint les élèves de 7e et de 9e années. De 1973 à 1979, l'évaluation s'est fixée sur les groupes de 5e, 8e et 11e années.

Une année régulière permet d'appliquer l'évaluation dans le tiers environ des écoles de l'Etat. L'échantillon est de 30 000 élèves de 5e année dans 500 écoles; 30 000 élèves de 8e année dans 200 écoles; 30 000 élèves de 11e année dans 150 écoles. On aura noté que l'évaluation se fait une fois au primaire et deux fois au secondaire, vers le début et la fin du cours.

Le traitement des données est confié par contrat à une firme.

Les résultats comprennent: le rang percentile de l'école dans l'échantillon global des écoles de l'Etat; le pourcentage des élèves qui ont répondu correctement à un item, et ce pour chacun des items; le rang percentile de l'école pour chacune des 35 variables; pour certaines, variables, le pourcentage de l'école et la moyenne des pourcentages au niveau de l'Etat.

L'école est très impliquée dans l'opération. Les résultats sont communiqués à l'école et font l'objet d'une interprétation par les spécialistes du Bureau d'évaluation. Les résultats permettent à l'école de se situer dans l'ensemble et de se comparer à d'autres écoles qui opèrent dans des conditions similaires.

Le Bureau d'évaluation prépare un bref rapport que le Ministre fait à la législature.

4.3 STATISTIQUES, PERCEPTIONS ET PROJETS SPECIAUX

Pour compléter cette vue d'ensemble des systèmes de cueillette de données sur l'état de l'éducation, il nous semble important de signaler trois types d'activités complémentaires des programmes d'évaluation de l'Etat: les projets spéciaux de testing, les sondages de l'opinion publique et les statistiques.

4.3.1 Les projets spéciaux

Le projet TALENT

Le projet TALENT est probablement la plus vaste recherche entreprise aux Etats-Unis pour identifier les facteurs personnels, éducatifs et expérientiels qui affectent le développement des talents et des habiletés. L'étude consiste à recueillir des données sur 400 000 élèves qui étaient à l'école secondaire en 1960 en les interrogeant périodiquement après 1 an, 5 ans, 10 ans et 20 ans - sur le développement de leur carrière, la qualité de leur vie, leur environnement, leurs habiletés et leurs expériences.

Conçu en 1957, le design du projet prit 2½ ans. L'objectif est d'établir des relations entre certaines caractéristiques des élèves et la vie que ceux-ci mènent une fois quittée l'école. L'échantillon comprend 375 000 élèves de 987 écoles secondaires qui représentent la clientèle du pays en 9e, 10e, 11e et 12e années et quelque 20 000 autres qui étaient en 1960 en 8e année. Les cohortes de chaque groupe-année sont relancées chacun après 1 an, 5 ans, 10 ans et 20 ans. Des 375 304 élèves interrogés en 1960, près de la moitié (190 777) ont répondu à la première relance; 32.7% ou

129,966 ont répondu après 5 ans; 22.8% ou 94 104 ont répondu après 10 ans. La 4e relance est actuellement en cours.

Au départ, les données recueillies sont multiples et diversifiées: connaissances et habiletés, intérêts et activités, caractéristiques personnelles et sociales. L'ensemble des tests et questionnaires exige deux jours de testing.

Les relances visent à recueillir des données sur les études poursuivies après l'école secondaire, les expériences de travail, le statut familial et sur divers autres points, tels la religion, la santé, la résidence.

Les résultats font l'objet de rapports généraux, de rapports sur des aspects particuliers, v.g. The American High School Student (Flanagan, 1964), Five Years After High School (Flanagan, 1971), The American Citizen: 11 Years After High School (Wilson et al, 1975 (vol. 1), 1977 (vol. 2). Les données ont alimenté 137 recherches, selon une bibliographie de 1979: Publications Based on Project Talent (Campbell). Les résultats du Projet TALENT ont particulièrement influencé les programmes d'orientation scolaire et professionnelle des écoles secondaires. Ils ont permis de mesurer les performances des élèves dans certains domaines dix ans plus tard, compte tenu de leurs études subséquentes, de leur statut social et autres variables.

Le National Longitudinal Study

Une deuxième étude longitudinale est actuellement menée par le National Center for Educational Statistics du gouvernement fédéral américain. Cette étude comprend deux démarches parallèles: Une enquête en 1972 auprès de 23 000 finissants des écoles secondaires, suivies de relances en 1973, 1974, 1976 et 1979; une autre enquête, commencée en 1980 auprès de 72 000 élèves du secondaire dans 1 000 écoles des 50 Etats qui sera suivie de relances à tous les deux ans.

L'objectif est de recueillir des données sur l'état de l'éducation au pays, sur le cheminement des élèves dans le système scolaire, sur les facteurs qui affectent l'éducation, la carrière et le développement personnel des Américains. Les résultats de l'étude doivent servir à la prise de décisions du gouvernement fédéral concernant ses politiques d'éducation, mais aussi d'alimenter par les données recueillies les relations entre l'école et la vie.

Les résultats font l'objet de rapports généraux et spécifiques, recensés dans une publication: Review and Annotation of Study Reports. Les données alimentent les chercheurs: en 1977, quelque 180 études étaient achevées ou en cours. Elles servent de base aux politiques d'éducation.

Notons que des entreprises comme les projets TALENT et NLS coûtent cher: en 1979, les coûts du NSL s'élevaient à 12 000,000 $ et ceux de TALENT à 8 000,000 $.

L'étude de l'EDUCATIONAL TESTING SERVICE

Troisième exemple de projet spécial de cueillette de données: l'étude de l'ETS et du College Extrance Examination Board sur le progrès des élèves de la 5e à la 12e années en lecture, composition, mathématiques, sciences et sciences sociales, compte tenu de diverses variables: le talent personnel, le curriculum, les caractéristiques de l'école, la provenance de l'élève. L'étude analyse aussi la possibilité de prédire le succès scolaire des élèves à partir de leur rendement aux cycles inférieurs ou le décrochage.

Les tests ont d'abord été administrés en 1961 à 8 939 élèves de 5e année, 8 361 de 7e année, 7 651 de 9e année, 6 304 de 11e année et 5 674 de 12e année. Ils l'ont été par la suite à tous les deux ans. Les instruments sont les tests classiques: School and College Ability Test (SCAT) et

Sequential Tests of Educational Progress (STEP). Le SCAT mesure l'habileté générale de l'élève dans son travail scolaire; le STEP mesure la capacité de l'élève à résoudre des problèmes dans les domaines de la lecture, de la composition, de l'attention, des études sociales, des sciences et des mathématiques.

Les résultats sont traités en fonction des questions de départ ou des objectifs spécifiques de l'étude, v.g. y a-t-il développement constant entre la 5e et la 12e années? Les élèves doués progressent-ils plus rapidement que les élèves moyens? Les caractéristiques de l'école affectent-elles le rendement des élèves? etc.

Les rapports de l'étude ont trois formes principales: le rapport général qui est remis aux commanditaires; des mémoires et bulletins de recherche; des articles de journaux. Cette triple forme de dissémination des résultats s'ajuste aux trois publics que l'on veut informer: les décideurs, les chercheurs et la population.

Le NCHEMS et les résultats de l'éducation

Le National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS) poursuit des recherches pour aider les administrateurs de collèges et d'universités à améliorer les processus administratifs. Ses travaux ont d'abord porté sur les coûts, les constructions, les équipements, les méthodes de gestion. Depuis 1977, les projets de recherche du NCHEMS ont été axés autour de l'analyse des résultats (outcomes), des indicateurs et des conditions de rendement de l'établissement, en vue d'aider la prise de décision locale et d'assurer une meilleure allocation des ressources.

Nous devons en particulier au NCHEMS une revue de la documentation relative aux classifications des objectifs et des résultats de l'éducation. Cette

analyse documentaire présente quelque 80 systèmes de classification, regroupés autour de principes organisateurs: impact de l'éducation sur le développement intellectuel de l'étudiant, sur son développement affectif, culturel et social, sur le développement physique et psychomoteur; objectifs généraux de la formation; impact de l'éducation sur la société. Le NCHEMS poursuit alors l'élaboration de concepts reliés à ces notions d'objectifs et de résultats et suggère un cadre conceptuel pour faire une analyse des résultats.

Le second projet du NCHEMS (1979-1984) vise à développer une série d'indicateurs de la qualité d'un établissement, dans ses diverses dimensions, pour aider les administrateurs à développer leur institution.

Plus près de la recherche, de l'évaluation et de l'analyse institutionnelles que de l'"assessment" des objectifs d'apprentissage, ces études n'en constituent pas moins un sérieux apport à qui se préoccupe de recueillir des données sur l'état de l'éducation.

4.3.2 Les sondages de l'opinion publique

Une autre façon d'évaluer l'état de l'éducation est de recueillir systématiquement des données sur les perceptions qu'a le milieu de l'école. C'est ce que fait annuellement le GALLUP POLL aux Etats-Unis, depuis 1969, dans ses sondages sur les attitudes du public face aux écoles publiques. L'entreprise est financée par diverses fondations. D'une année à l'autre, on recueille des données comparables et l'on ajoute des questions que commande la situation. On interroge environ 1 500 adultes dans des entrevues personnelles faites à domicile.

Les résultats permettent d'identifier les problèmes de l'école tels que les perçoit le public. Pour une année donnée, ces problèmes seront par exemple, dans l'ordre: le manque de discipline, la ségrégation sociale, l'absence de ressources, la qualité des enseignants, la faiblesse des programmes d'études, l'usage de la drogue, le manque d'intérêt des parents, la taille des groupes-classes, le peu de motivation des enseignants, la mauvaise gestion scolaire.

Le caractère annuel du sondage permet de comparer les perceptions du public sur des points importants, tels les 10 précédents, ou sur la qualité globale du système. C'est ainsi qu'on a identifié de larges consensus dans le public sur la baisse graduelle du rendement scolaire, sur la nécessité de revenir aux apprentissages de base, sur l'absentéisme, sur les horaires, sur la taille des écoles, sur le rôle des medias, sur la participation des parents, etc.

Les sondages ne dispensent pas des recherches scientifiques. Mais le sens commun identifie des problèmes qui le plus souvent correspondent aux conclusions des savantes études. Le mouvement de l'"accountability", les programmes d'évaluation de l'état de l'éducation et les commissions d'enquête ne sont pas étrangers à la réaction du public dans ces sondages.

4.3.3 Les statistiques

Toutes les données que permettent de recueillir les programmes d'évaluation de l'Etat et les recherches sur l'état de l'éducation doivent être complétées par la cueillette, l'analyse et les rapports de statistiques sur l'éducation. Cette responsabilité est celle des agences ministérielles et vise à informer les législateurs, les planificateurs gouvernementaux et les administrateurs locaux. C'est ce que le National Center for Education Statistics fait aux Etats-Unis et dont il rend compte dans sa publication annuelle The Condition of Education.

Le système de données sur l'état de l'éducation doit réunir un ensemble de renseignements sur les élèves et les établissements qui informent sur la situation et servent d'appui aux politiques de programmes, de financement et de planification. Il s'agit d'un système et non d'une addition de données disparates, d'une information organisée pour définir les tendances, les problèmes, pour décrire la situation et préparer les divisions propres à l'améliorer. La difficulté principale n'est pas dans la cueillette des données - tous les ministères sont surchargés d'informations - mais de les organiser et de les traiter dans un système efficace. C'est l'essentiel de la réforme que le NCES américain a entreprise il y a cinq ans et dont le Québec aurait profit à s'inspirer.

La réforme vise à préciser les objectifs de la cueillette de données, la qualité de l'information, de façon à rendre possible les comparaisons entre les districts et les écoles, à mieux allouer les ressources, à prévoir le développement du système scolaire et à promouvoir des recherches particulières sur l'état de l'éducation. Le problème traditionnel n'est pas celui de la cueillette de données, mais de l'identification des données utiles et de leur exploitation.

Un tel système doit pouvoir s'appuyer, d'une part sur les études démographiques et économiques et, d'autre part, sur l'opinion publique face à l'école.

Notons enfin que le bureau ministériel des statistiques de l'éducation doit se préoccuper d'informer les responsables de l'éducation et le public, identifier les recherches à poursuivre et aider les planificateurs et administrateurs locaux à tirer parti de ces données.

CONCLUSION

Bien que notre mandat concernait prioritairement la description du NAEP, de l'Inspection et de l'OAIP, il nous est apparu utile, dans un survol rapide, de présenter un ensemble d'approches particulières par lesquelles les gouvernements et les chercheurs essaient de recueillir des données qui traduisent l'état de l'éducation. Ce sont autant d'expériences qui peuvent orienter le Québec dans le choix d'un système.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- Des vues d'ensemble des systèmes d'évaluation des Etats américains:

  - State Educational Assessment Programs, 1973 Revision, Princeton, New Jersey, Educational Testing Service, 1973, 98 p.

  - Mary HALL, Statewide Assessment of Student Performance: A Comparative Survey, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D.C., March 30 - April 3, 1975), 41 p.

  - Phyllis HAWTHORNE, Legislation by the States: Accountability and Assessment in Education. Denver, Col., Cooperative Accountability Project, Report No. 2, 1974, 98 p.

  - Mathieu GIRARD et Paul-Emile GINGRAS, Les indicateurs de la qualité de la formation, Rapport de recherche 1978-1979, Montréal, CADRE, 1979, 106 p.

  - "Insights from Large-Scale Surveys" dans New Directions for Testing and Measurement, No. 2, 1979. Les auteurs présentent les quatre principales approches d'évaluation aux Etats-Unis: Project Talent; ETS Study of Academic Prediction and Growth; National Assessment of Educational Progress; The N.S.L. Study of the High School Class of 1972.

- Le point sur quelques approches particulières:

  - Allemagne: Karlheinz INGENKAMP, "1960-1980: Two Decades of Educational Measurement in Germany; Developments, Controversies and Results", Studies in Educational Evaluation, vol. 9, no 2, 1983, pp. 131-146.

  - France: Michaëla BOBASH, "Evaluer le système éducatif; L'Education-hebdo, nos 50 et 51, 12 et 19 janvier 1984.

  - Colombie canadienne: W. Todd ROGERS, "British Columbia Learning Assessment Program", Studies in Educational Evaluation, vol. 5, no 1, 1979, pp. 39-53. - Jerry J. MUSSIO et R. Nancy GREER, "The British Columbia Assessment Program: An Overview", Canadian Journal of Education, vol. 5, no 4, 1980, pp. 22-40.

- Etats-Unis:

  . Californie: Dale CARSON, "Statewide Assessment in California", Studies in Educational Evaluation, vol. 5, no 1, 1979, pp. 55-75. - Gary K. HART, "The California Pupil Proficiency Law as Viewed by its Author", Phi Delta Kappan, vol. 59, no 9, May 1978, pp. 592-595.

  . Colorado: Eugene R. HOWARD, Action Planning for School Improvement, Denver, Col., Dept. of Education, Feb. 1976, 11 p.

  . Floride: Crane WALKER, Operating on objective - Referenced Testing Program: Florida's Approach to Large-Scale Assessment, Denver, Col., Cooperative Accountability Project, 1975, 52 p. - Thomas H. FISHER, "Florida's Approach to Competency Testing", Phi Delta Kappan, vol. 59, no 9, May 1978, pp. 595-601.

  . Michigan: Jerome T. MURPHY et David K. COHEN, "Accountability in Education: The Michigan Experience", The Public Interest, no 36, Summer 1974, pp. 53-81.

  . Oregon: R. CLEMMER (et al), Indicators on Statewide Assessment, Denver, Col., Cooperative Accountability Project, 1974.

  . Pennsylvanie: Documents divers produits par le Bureau d'évaluation du Département de l'Education de la Pennsylvanie, Harrisburg, Penn.

- Statistiques et Perceptions:

  - The Condition of Education, Washington, D.C., National Center for Educational Statistics, USOE, 1978, 315 p.

  - Digest of Education Statistics, Washington, N.C.E.S., 1978, 206 p.

  - National Longitudinal Study, Review and Annotation of Study Reports, Washington, 1977, 78 p.

  - Oscar T. LENNING, Previous Attempts to Structure Educational Outcomes and Outcome-Related Concepts: A Compilation and Review of Literature, Boulder, Col., National Center for Higher Education Management Systems (N.C.H.E.M.S.), 1977, 222 p.

  - Annual Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward the Public Schools.

  - James S. COLEMAN, Thomas HOFFER et Sally KILGORE, High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared, New York, Basic Books, Inc., Publishers, 1982, 289 p.

Titres déjà parus dans cette collection

1982-1983

Les CÉGEP collèges d'État ou établissements autonomes?
Version intégrale Code 59-1541

Les CÉGEP collèges d'État ou établissements autonomes?
Version abrégée Code 59-1542

Réflexions sur la gestion en période de décroissance
Code 59-1543

Le partage du pouvoir dans les cégeps
Version intégrale Code 59-1544

Le partage du pouvoir dans les cégeps
Version abrégée Code 59-1545

La relation cégep-milieu
Version intégrale Code 59-1546

La relation cégep-milieu
Version abrégée Code 59-1547

1983-1984

Relever des défis. Trouver des solutions
Réflexions sur la formation professionnelle
des jeunes Code 59-1563

1984-1985

Le régime d'aide financière aux étudiants du
postsecondaire. Rapport de recherche. Charles
Larochelle. Code 59-1576

59-1571

Conseil
des collèges